

Трансформация образования через лидерство учителя

Под редакцией **Дэвида Фроста**

Впервые опубликована в 2014 году
профессиональным сообществом «Лидерство для учения»
Факультет образования, Кембриджский университет
184 Hills Road, Cambridge CB2 8PQ
www.educ.cam.ac.uk/centres/lfi

© 2014 David Frost

Дизайн разработан H2 Associates, Cambridge
Использован шрифт Myriad

Все права защищены. Ни одна часть данной книги не может быть скопирована или воспроизведена, сохранена в поисковой системе или передана любым способом — электронным, ксероксным и другими способами — без полученного предварительного письменного разрешения.

Зарегистрирована в каталоге публикаций British Library.
Номер данной книги в каталоге можно получить в British Library.

ISSN 2056-5895

Предисловие к русскому изданию

Перед вами долгожданное русское издание книги «Трансформация образования через лидерство учителя». Эта книга об очень важном аспекте профессионализма учителя — о его способности определять видение путей совершенствования собственной педагогической деятельности и стратегически подходить к улучшению качества образования в сотрудничестве с другими педагогами, активно вовлекая их в эти процессы. Очень часто учителя видят только как инструмент для передачи знаний и воспитания учеников, при этом навязывая ему и определяя за него представление о том, что должно считаться его профессионализмом. Истории учителей, которые вы найдете в этой книге, полностью переворачивают традиционное представление об учителе. В этих историях видна вся сложность работы учителя, его непрекращающийся профессиональный поиск и, самое главное, — его способность находить оптимальные решения возникающих проблем, которые может найти только учитель. Поэтому эта книга адресована в первую очередь тем, кто находится в поиске решений по повышению качества образования в школах, но при этом мало доверяет профессиональному мнению и знаниям учителей. Уникальный опыт, представленный в этой книге, показывает, что учителя способны задавать тон образовательным реформам школы, и никто, кроме них, не знает, как лучше это сделать.

Идея лидерства учителя может показаться нашему читателю знакомой, и многие после прочтения книги могут сказать, что и у нас были и есть такие же учителя-новаторы или творческие учителя. И они будут правы. Тем не менее внимание читателя хотелось бы обратить на то, что для того чтобы услышать голоса таких учителей, для них необходимо создавать определенные условия. Передовой опыт отдельных учителей не должен оставаться втуне — он должен процветать и передаваться другим учителям, тем самым вдохновляя их на улучшение своей профессиональной деятельности. Ведь только прислушиваясь к учителям и помогая им усиливать профессиональные сообщества в школах, мы сможем поднять уровень образования наших учеников.

Хотелось бы особо поблагодарить Сауле Каликову, советника по вопросам общественной политики Фонда Сорос-Казахстан, за понимание важности и приверженность идее представить опыт лидерства рядовых учителей русскоязычным читателям, и в первую очередь учителям школ на постсоветском пространстве. Благодаря редакционной поддержке Ирины Низовской (кандидат педагогических наук, профессор Международного университета в Центральной Азии) вы сможете увидеть много схожего с вашей педагогической практикой и, возможно, найти единомышленников среди учителей, чей опыт описывается в данной книге.

Мы искренне надеемся, что идея лидерства учителя вдохновит вас на дальнейшие реформы в классах и школах и, читая эту книгу, вы еще раз убедитесь, что роль учителя в улучшении качества образования является ключевой.

Русское издание первой книги серии по лидерству учителя выходит в свет, а на английском языке в мае 2017 года опубликована вторая книга¹ из этой серии, посвященная данной теме.

Нурбек Тилешалиев,
доктор педагогических наук

1. http://www.hertscam.org.uk/uploads/2/5/9/7/25979128/web_flyer.pdf

Выражение признательности

Я чрезвычайно благодарен двадцати шести авторам, которые, несмотря на интенсивность своей профессиональной жизни, нашли время и приняли участие в подготовке данного издания. Все они представляют собой именно тех ученых и практиков, чьи мысли и идеи, как я надеюсь, будут продемонстрированы в последующих книгах серии «Лидерство для учения» (Lfl), первой из которых является данное издание.

Я в долгу перед теми, кто принял идею лидерства учителя и посвятил свое время, энтузиазм и мастерство деятельности, описанной в этой книге. Своими действиями учителя и фасилитаторы, работа которых описана здесь, способствовали совершенствованию и практической реализации этих идей. Также хотелось бы поблагодарить администраторов школ и представителей органов государственного управления разных стран мира, обеспечивших условия для процветания общей идеи лидерства и оказавших поддержку и содействие педагогам на этом пути.

В содействии развития лидерства учителей значительную роль сыграло множество организаций и частных лиц. На страницах этой книги упоминаются лишь некоторые из них, но я надеюсь, что в следующей книге из серии «Лидерство для учения» (Lfl) будут представлены и другие. В частности, хочу подчеркнуть вклад и поблагодарить за щедрую поддержку Фонды «Открытое общество» (OSF). В рамках Программы поддержки образования (ESP) OSF являлся ключевым партнером и источником финансовой помощи, которая сделала возможным развитие международной составляющей деятельности, описанной в этой книге. Особую благодарность хотелось бы выразить Гордане Милевич, работавшей ранее в ESP/OSF, а в настоящее время — в Центре образовательной политики в Белграде. Гордана стала основным катализатором Международной инициативы «Лидерство учителя» (МИЛУ).

Хочу поблагодарить Руфь Сэпсед и Кэролайн Джестаз из профессионального сообщества¹ «Лидерство для учения» Кембриджа за их мастерство и терпение при руководстве процессом публикации, а также Кэтрин Шоу за тщательную корректорскую работу.

Наконец, я безгранично благодарен Аманде Робертс за редакторскую поддержку и особо ценную дружбу на протяжении всего процесса подготовки издания. Ее неизменную поддержку оценил не только я, но и многие члены профессиональных сообществ HertsCam и МИЛУ.

Дэвид Фрост

1. Профессиональные сообщества или объединения учителей — это новая форма организации профессиональной деятельности. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, живущим в разных уголках одной страны и за рубежом, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовывать себя и повышать свой профессиональный уровень. (Примечание рус. ред.)

Пояснения к понятиям и сокращениям

Open Society Foundations (OSF) — Фонды «Открытое Общество» (ФОО).

Leadership for Learning (LfL)¹: The Cambridge Network — «Лидерство для учения». Профессиональное сообщество научных работников и педагогов-практиков, объединяемых интересами и опытом в преподавании, лидерстве и их взаимосвязи в образовательном процессе. Сообщество, основанное в Кембриджском университете, инициирует ряд конференций, семинаров, публикаций, консультационных услуг и исследований и существует как международный портал для распространения своей деятельности.

Non-positional Teacher leadership² — лидерство учителя. Данная концепция лидерства учителя основана на идее, что у каждого учителя есть способность быть лидером, т.е. учитель способен сам разрабатывать и вводить инновации, вносить вклад в наращивание профессиональных знаний, положительно влиять на своих коллег и совершенствовать образовательный процесс в своей школе (Frost, 2011: 57). В отличие от сложившейся практики, предполагается, что лидерские качества могут быть развиты у любого учителя, если для него созданы надлежащие условия. При этом лидерство практикуется рядовыми учителями, без каких-либо административных обязанностей и функций, и считается неотъемлемым признаком профессионализма учителя.

HertsCam Network³ — профессиональное сообщество учителей, берущее свое начало в сотрудничестве между учителями школ округа Хартфордшир и Кембриджского университета (Великобритания). В основу программы данного сообщества, направленной на развитие лидерских навыков у учителей, легли принципы лидерства в обучении, демократические нормы школьного образования и основы осуществления совместной деятельности педагогов по наращиванию профессиональных знаний через укрепление профессионального сообщества и распространение успешного опыта.

1. <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/>

2. <http://www.teacherleadership.org.uk/about-teacher-leadership.html>

3. <http://www.hertscam.org.uk/>

TeacherLed Development Work (TLDW)⁴.

1. Программа, используемая в профессиональном сообществе HertsCam; поддерживает лидерство учителей, предоставляя им возможность и создавая условия для планирования и осуществления инициатив, направленных на совершенствование качества преподавания и повышение эффективности обучения и учения в школах.

2. Модель планирования и формирования профессиональных знаний, совершенствования методики преподавания самими учителями на рабочем месте⁵. Модель **TLDW** базируется на убеждении, что именно учителю принадлежит главная роль в образовательных инновациях, и необходимо стимулировать самого учителя к осмыслению и решению собственных профессиональных проблем и к саморазвитию профессионального мастерства и лидерства. Данная модель создает условия для генерации общих и совместно приобретенных педагогами знаний о педагогических инновациях.

MEd in Leading Teaching and Learning⁶ — двухгодичная программа магистратуры в области образования, реализуемая в профессиональном сообществе HertsCam; рассчитана на учителей и работников образования, практикующих лидерские навыки с целью совершенствования процесса обучения и учения. Программа построена на модели TLDW, т.е. на создании профессиональных знаний самим учителем и налаживании профессиональных связей с другими педагогами.

International Teacher Leadership (ITL) initiative — Международная Инициатива «Лидерство учителя» (МИЛУ). В 2008 году профессиональное сообщество HertsCam запустило МИЛУ с целью распространения концепции лидерства учителя и связанных с ней накопленного опыта, разработанных стратегий и созданных публикаций в разных странах. В данный момент МИЛУ работает в 15 странах: Албании, Боснии и Герцеговине, Болгарии, Греции, Хорватии, Косово, Македонии, Молдове, Черногории, Новой Зеландии, Португалии, Румынии, Сербии, Турции и Великобритании. МИЛУ недавно была представлена в Египте.

4. <http://www.hertscam.org.uk/the-tldw-programme.html>

5. http://www.teacherleadership.org.uk/uploads/2/5/4/7/25475274/hertscam_occpapers_april2013.pdf

6. <http://www.hertscam.org.uk/the-hertscam-med.html>

Об авторах

Клодетт Андерсон

Учитель географии в школе дамы Элис Оуэн в городе Поттерс Бар в Великобритании. Клодетт Андерсон была членом рабочей группы по развитию лидерства учителя в данной школе и по сей день является одним из ее наставников. Принимала участие в Международной инициативе «Лидерство учителя».

Эмма Андерсон

Помощник директора в школе Барнуэлл, расположенной в городке Стивенсайдж округа Хартфордшир в Великобритании. Эмма Андерсон имеет степень магистра по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Уже много лет она является членом команды наставников профессионального сообщества HertsCam и принимает участие в Международной инициативе «Лидерство учителя» (МИЛУ).

Шила Болл

Помощник директора в школе Брумфилд в Энфилде на севере Лондона. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Поддерживает группы по развитию лидерства в ряде школ и играет ключевую роль в МИЛУ.

Пол Барнетт

Заместитель директора в школе Барнвелл в Стивенсидже округа Хартфордшир в Великобритании. Пол Барнетт окончил магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении» и на протяжении многих лет является членом команды наставников профессионального сообщества HertsCam. Играет ключевую роль в МИЛУ.

Доктор Озгур Болат

Член факультета Бахчешехирского университета в Турции, а также обозреватель национальной турецкой газеты «Hürriyet» и советник Фонда турецкого образования. В настоящее время ведет программу лидерства учителя в Стамбуле, связанную с МИЛУ.

Ивона Челебичич

Директор неправительственной организации социальных исследований proMENTE, базирующейся в Сараево в Боснии и Герцеговине. Координирует основную программу лидерства учителя в этой стране и является членом инициативной группы МИЛУ.

Мона Чириак

Помощник директора в Кувейте. До недавнего времени была учителем в школе Баркли в округе Хартфордшир в Великобритании. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении» и является членом команды наставников HertsCam. Принимала участие в МИЛУ и внедрила лидерство учителя в своей родной стране Румынии.

Лиан Комиссар

Была учителем биологии в школе дамы Элис Оуэн в Поттерс Бар в Великобритании. Участвовала в программах HertsCam и училась в магистратуре, пока не ушла из школы, чтобы занять свою нынешнюю должность менеджера проекта по нейронауке и образованию в Wellcome Trust.

Кэролайн Криби

Помощник директора в Сэндрингемской школе округа Хартфордшир в Великобритании. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Член команды наставников HertsCam и член группы руководителей этого профессионального сообщества. Принимала участие в МИЛУ и в настоящее время является соискателем докторской степени.

Хелен Фой

Учитель физкультуры в Нобелевской школе в Стивенэйдже округа Хартфордшир в Великобритании. Принимала участие в МИЛУ и окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». В недавнем времени присоединилась к команде наставников HertsCam.

Клэр Херберт

Заместитель директора в начальной школе Вленвик в Стивенэйдже округа Хартфордшир в Великобритании. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Член команды наставников HertsCam и член группы руководителей профессионального сообщества. Принимала участие в МИЛУ и в настоящее время является соискателем докторской степени.

Вэл Хилл

Помощник директора в средней школе Бречвуд округа Хартфордшир в Великобритании. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Член команды наставников HertsCam и член группы руководителей профессионального сообщества. Является одним из лидеров магистратуры HertsCam по программе «Лидерство в преподавании и учении» и играет ключевую роль в МИЛУ.

Шэрон Джонс

Преподавала курс «Технология производства продуктов питания» в средней школе Бречвуд округа Хартфордшир в Великобритании, а также была членом группы развития лидерства учителей, когда руководила проектом, описанным в этой книге.

Мари Меткалф

Была учителем начальной школы Сэйкред Харт в Баттерси в Лондоне. Участвовала в программе «Обучающие круги», в которой сотрудничали сообщество «Лидерство для учения» и Национальный союз учителей Великобритании. Умерла в 2012 году.

Гордана Милевич

Руководитель программы в Центре образовательной политики в Белграде в Сербии. Ранее работала в организации Фонды «Открытое общество» (OSF), где играла ключевую роль в распространении инициативы МИЛУ и руководстве ею.

Том Мерфи

Был учителем в школе Сэра Джона Лоуса округа Хартфордшир в Великобритании и членом первой группы по лидерству учителей в 2005 г. Окончил магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении». Впоследствии стал членом команды наставников HertsCam и членом группы руководителей, пока не уехал преподавать в Бостон (США).

Кристина Пэйдж

До недавнего времени была учителем танцев в академии Сэмюэля Райдера округа Хартфордшир в Великобритании. В то время она была членом группы развития лидерства учителей и вела проект, описанный в этой книге.

Лаура Ролингс

Была учителем в средней школе Гринвэй округа Хартфордшир в Великобритании. Вела проект по профессиональному развитию при магистратуре HertsCam по программе «Лидерство в преподавании и учении». Сейчас является директором этой школы.

Аманда Робертс

Была директором средней школы в округе Хартфордшир в Великобритании, а затем поддерживала развитие профессионального сообщества HertsCam в качестве независимого консультанта. В настоящее время является заместителем декана факультета образования университета Хартфордшира.

Софи Скотт

Учитель в школе Сэра Джона Лоуса округа Хартфордшир в Великобритании, была членом программы развития лидерства учителей этой школы и руководила проектом, описанным в книге.

Мерита Седжди

Учитель в начальной школе Санде Штепджоски в городе Кичево в Македонии. Участвовала в программе «Лидерство учителя» при поддержке Фонда образовательных и культурных инициатив Македонии и принимала участие в МИЛУ.

Луиза Стил

Учитель в средней школе, преподавала естественные науки в школе Турнфорд округа Хартфордшир в Великобритании и руководила проектом, описанным в этой книге.

Люси Томпсон

Помощник директора в академии Сэмюэля Райдера округа Хартфордшир в Великобритании. Является членом команды наставников HertsCam и принимает участие в МИЛУ.

Елена Вранжешевич

Преподаватель в университете Белграда в Сербии. Руководила масштабной программой «Лидерство учителя» в этой стране и является членом инициативной группы МИЛУ.

Себнем Етке

Преподаватель современных иностранных языков в школе Стамбула. Участвовала в программе «Лидерство учителя» при поддержке Турецкого фонда образования в округе Мальтепе.

Вив Уиринг

Ранее была ассистентом директора в средней школе в округе Хартфордшир в Великобритании, а в настоящее время является менеджером профессионального сообщества HertsCam. Окончила магистратуру по специальности «Лидерство в преподавании и учении» и принимает участие в МИЛУ.

Предисловие

Когда меня попросили написать предисловие к этой книге, я посчитала это большой честью для себя, а прочитав истории и отчеты о работе учителей, проведенной в нашей стране и за рубежом, я вдвойне убедилась в важности данного труда.

Чаще всего предисловие пишет какой-нибудь выдающийся профессор в области образования, я же пишу как «свой человек», человек, чья повседневная жизнь — как в качестве преподавателя, так и в качестве официального руководителя — коренится в школе, в совместной работе с коллегами и учениками. Эта книга согревает мне сердце, поскольку она делает общественным достоянием ту работу, что ведется в ряде школьных сообществ, в которых педагоги стремятся развивать и совершенствовать методику преподавания, чтобы ученики достигали больше ожидаемого.

Эта книга очень важна для меня лично. Школа Сэра Джона Лоуса была первой школой в округе Хартфордшир, которая извлекла пользу из того, что впоследствии превратилось в программу HertsCam по развитию лидерства учителя. В 2003 году я пригласила Дэвида Фроста в школу, чтобы обсудить идею разработки программы, нацеленной на поддержку учителей, внедряющих изменения в своих классах. Хочется отметить, что еще до этого на меня оказала влияние его работа в этой области, проведенная совместно с коллегами в Кентербери (Frost and Durrant, 2002). Тогда я только начинала учиться в магистратуре, которую он вел на факультете образования в Кембриджском университете. В моей школе администрация приняла решение развивать потенциал для дальнейшего совершенствования качества образования. Мы решили совершенствовать профессиональную культуру, основанную на коллективном руководстве, при которой учителя могли бы выдвигать и осуществлять инициативы на своих уроках и во всей школе. Мы инстинктивно чувствовали, что это способ создания потенциала для дальнейшего улучшения школы, и надеялись, что HertsCam сможет помочь нам в этом деле. В то время это казалось прыжком в неизвестность, но он принес школе дивиденды, как свидетельствуют рассказы моих коллег Тома и Софи. На данный момент учителя в нашей школе регулярно продвигают инициативы, независимо от своей должности в школе. Наша школа — интересное место и для педагогов, и для учащихся. Само собой разумеется, что в школах учителя должны уметь поощрять учеников проявлять творчество и предприимчивость, принимать участие в жизни окружающего их мира и, самое главное, жаждать менять его. Эта книга включает в себя множество историй, показывающих учителям, руководителям и властям, что это возможно.

В некоторых главах этой книги затронут международный аспект работы. Во всем мире учителя сталкиваются с одними и теми же проблемами, и если предоставить им возможности и поддержку, они способны творить чудеса в своих сообществах, как это демонстрирует история педагога из г. Сараево. Я принимала участие во многих международных мероприятиях, например, в Португалии, Македонии и Болгарии; энергичность учителей и преданность делу вдохновляли и покоряли меня. Я также много узнала о том, как приобретать знания о преподавании и учении и делиться ими. Я стала рассматривать обмен профессиональным опытом как социальную деятельность, построенную на диалоге и взаимодействии, которую необходимо вынашивать, возвращать и поддерживать.

Эта книга заслуживает широкой аудитории. Она вселяет оптимизм в учителей и демонстрирует то, что они могут достичь в школах и профессиональных сообществах. Это важно, потому что в основе книги лежат голоса учителей и педагогические истории, написанные в увлекательной и доступной форме. Однако было бы ошибочно предположить, что это просто сборник учительских историй. Эта книга несет в себе теоретическую основу лидерства в школе и одного из путей улучшения школы, что представляет определенную сложность. А сложность в том, что лидерство учителя рассматривается как способ улучшения школы, что идет вразрез с принятой моделью проведения тренингов для учителей, которая также предлагается как путь совершенствования школы. Эта книга предлагает подход, предусматривающий более демократичный способ пробудить у представителей школьных сообществ понимание своего учительского предназначения и ответственности за успешность учащихся в жизни. Школам сегодня и в будущем — как здесь, в Великобритании, так и по всему земному шару — необходимо построить концепцию профессионализма педагога, которая может помочь всем нам решать стоящие перед нами задачи. Вы держите в руках книгу, которая направлена именно на это.

Профессиональное сообщество HertsCam внесло значительный вклад в процесс совершенствования моей школы. Этот путь был сложным и богатым на события, но и увлекательным. Я часто черпаю вдохновение из неожиданных источников, и в данном случае мне представляются уместными слова Уинстона Черчилля:

«Каждый день ты движешься вперед. Каждый твой шаг может быть плодотворным. Но все равно впереди будут труднопреодолимые пути для совершенствования. И ты знаешь, что конец пути недостижим, но это только добавляет радости и задора к покорению вершины».

Мне довелось ощутить «радость и задор к покорению вершины» в рамках сообщества HertsCam и я приглашаю других присоединиться к нам в этом оптимистичном и демократичном процессе созидания лидерства учителя в школе.

Джо Майлс

Заместитель директора,
Школа сэра Джона Лоуса

Содержание

Предисловие к русскому изданию	iii
Выражение признательности	v
Пояснения к понятиям и сокращениям	vi
Об авторах	viii
Предисловие	xii
От редактора	1
РАЗДЕЛ 1	5
Истории о лидерстве учителей в проектах профессионального развития	
Глава 1	
История Шэрон Джонс. Взаимообучение и самооценка на занятиях по курсу «Технология производства продуктов питания»	7
Глава 2	
История Луизы Стил. Стратегии повышения грамотности в естествознании	11
Глава 3	
История Кристины Пейдж. Обретение вдохновения при обучении танцам	15
Глава 4	
История Себнем Етке. Развитие методики преподавания современных иностранных языков в Стамбуле	19
Глава 5	
История Мари Меткалф. Улучшение осведомленности о языковом и культурном разнообразии сообщества в одной из начальных школ Лондона	23
Глава 6	
История Мериты Седждини. Формирование социальной сплоченности через изучение языка в многонациональной Македонии	27

Глава 7	
История Софи Скотт. Создание инновационной системы обратной связи с учащимися с использованием ИКТ	30
Глава 8	
История Клодетт Андерсон. Разработка стратегий для повышения самостоятельности учащихся при изучении географии	34
РАЗДЕЛ 2	39
Истории учителей о собственном лидерстве в проектах профессионального развития	
Глава 9	
Разработка модели наставничества для профессионального развития. <i>Том Мерфи</i>	41
Глава 10	
Выравнивание игровой площадки: улучшение качества физического воспитания. <i>Хелен Фой</i>	50
Глава 11	
Нейрообразование: влияние на преподавание и учение. <i>Лиан Комиссар и Кэролайн Криби</i>	58
Глава 12	
Разработка диалогового подхода к обучению. <i>Лора Ролингс</i>	68
РАЗДЕЛ 3	79
Истории о содействии программам поддержки лидерства учителя	
Глава 13	
Программа HertsCam по развитию лидерства учителя. <i>Вэл Хилл</i>	81
Глава 14	
Внедрение педагогического лидерства в Турции. <i>Озгур Болат</i>	94

Глава 15	
Повышение участия семей этнических меньшинств в работе школ через лидерство учителей. <i>Елена Вранжешевич и Ивона Челебичич</i>	106
РАЗДЕЛ 4	119
Истории о мероприятиях профессиональных сообществ	
Глава 16	
Революционное мероприятие по созданию профессионального сообщества в Бухаресте. <i>Мона Чириак</i>	121
Глава 17	
Учителя делают это для себя: наращивание знаний в HertsCam. <i>Эмма Андерсон, Пол Барнетт, Люси Томпсон, Аманда Робертс и Вив Уэринг</i>	132
Глава 18	
Саммит по лидерству учителей во Фрушка-Гора в Сербии. <i>Гордана Милевич, Клэр Херберт и Шила Болл</i>	143
Заключительные размышления	157
Список использованной литературы	161



От редактора

Эта книга основана на работе журнала «Лидерство учителя», издаваемого профессиональным сообществом «Лидерство для учения» (LfL) в период между 2006 и 2012 годами. Этот журнал был основан в рамках деятельности профессионального сообщества HertsCam для «освещения героических усилий учителей, направленных на улучшение качества преподавания и обучения» (от редактора, первый выпуск). С расцветом Международной инициативы «Лидерство учителя» (МИЛУ), начиная с 2008 года, из разных уголков мира стали поступать истории о лидерстве учителей. В прошлом году мы приняли решение о переходе из формата журнала к объединению публикации статей и историй на веб-сайтах, отмеченных как блог профессионального сообщества «Лидерство для учения», а также о запуске серии, в которой данная книга является первой.

Описание в историях

Итак, что же это за книга? Принимая во внимание тот факт, что редактор — преподаватель Кембриджского университета, неподготовленному читателю может показаться, что этот труд является скорее теоретическим или, по крайней мере, монографией, основанной на исследованиях. На первый взгляд, эта книга может быть воспринята как принадлежащая к совершенно другому миру, но такая оценка была бы неверной. На самом деле эта книга действительно теоретическая, но не в обычном понимании этого слова. Ее отличительной чертой является то, что разъяснения вкраплены в истории, которые представляют суть этой книги.

Рассказы и истории — отличительные особенности человеческого состояния. Как говорит Дж. Брунер¹, для человечества характерна способность создавать «повествования о своих личных встречах с окружающим миром» (Bruner, 1996: 36). Истории являются средством, с помощью которого мы постигаем смысл окружающего мира и наш опыт в нем. В то же время эта книга — не упражнение в повествовании (Clandinin and Connolly, 2000), она не претендует на выдвигание обоснованной теории (Glaser and Strauss, 1967), которая прослеживается в представленных здесь историях. Скорее, она представляет истории о лидерстве учителей, которые в совокупности истолковывают теорию профессионализма учителей и трансформации образования. Эта теория была сформулирована в ряде публикаций (например, Frost, 2013a), но еще важнее то, что ее применяют и внедряют педагоги и те, кто способствует продвижению лидерства учителей в профессиональном сообществе HertsCam и схожих сообществах, связанных с инициативой МИЛУ.

1. Джером Брунер — американский психолог и педагог, крупнейший специалист в области исследования познавательных процессов. (Примечание рус. ред.)

Лидерство учителя

Существует множество книг, в названии которых содержится словосочетание «лидерство учителя», особенно их много в США, но, как правило, они исходят из того же предположения, что улучшение системы школьного образования может наступить в результате назначения нескольких талантливых людей на должности руководителей педагогического коллектива. Альтернатива этому варианту прописана на сайте HertsCam следующим образом:

«Мы считаем, что все учителя и специалисты-практики в области образования имеют определенный лидерский потенциал. Лидерство является мерилем человеческого бытия. В сообществе МИЛУ мы считаем, что этот факт следует рассматривать как неотъемлемую часть профессионализма учителей» (www.hertscam.org.uk).

Данное убеждение подтверждается главами этой книги и примерами преобразующего труда, представленными в небольшой подборке историй. В этой книге восемнадцать глав, в написании которых приняли участие в общей сложности двадцать шесть авторов. Их голоса провозглашают ценность лидерства учителя и показывают, как это делается.

Услышать голос учителя

Одна из ключевых ценностных позиций в этой книге и в предыдущем журнале «Лидерство учителя» сосредоточена на голосе учителя, которому я уделил особое внимание во втором номере:

«Журнал стремится активизировать голоса учителей, то есть озвучивать и распространять мнения, взгляды учителей в вопросах образования. Это связано с более общей целью — усилением роли учителей как ключевых игроков в решении проблем образования...»

Однако не все истории, включенные в эту книгу, написаны самими учителями. Голос учителей не должен ограничиваться только теми, у кого есть время, способность и умение хорошо писать, отточенно излагать свои мысли в письменной форме. Учителя живут в сильно загруженном работой и отнимающем много времени профессиональном мире. Поэтому, как утверждал Майкл Эппл, именно на научных работников, таких, как я сам, возлагается задача выступать в качестве «рассказчиков и секретарей» от имени учителей, чтобы их голос был обязательно услышан (Apple, 2006). Эта книга ставит перед собой цель не просто предоставить преподавателям возможность публиковаться, скорее, процесс написания и редактирования историй направлен на то, чтобы «озвучивать и усиливать» голоса учителей. Когда я услышал замечание Эппла на конференции в 2006 году, это напомнило мне слова Лоуренса Стенхауза, сказанные почти 40 лет назад:

«Чтобы предложить школам поддержку, педагог-теоретик должен взять на себя консультативную роль в полном смысле этого слова. Ему нужно взглянуть на себя как на условно нанятого учителем и подотчетного ему работника» (Stenhouse, 1975: 192).

Стенхауз, конечно, придерживается другой точки зрения, нежели Эппл, но существует гипотеза, что научно-педагогические кадры несут ответственность за то, чтобы служить учителям и поддерживать их и систему образования в целом, ведь от этого зависит существование этих кадров.

Формирование знания через деятельность

Некоторые истории, представленные в этой книге, написаны самими учителями. Они представлены с точки зрения научного подхода, потому что являются отредактированными версиями академических работ, первоначально написанных аспирантами. В этих случаях авторы, возможно, собирали педагогические идеи, читая литературу, или находили концепции и пояснительные рамки, которые помогли более четкому пониманию разрабатываемой темы и дали им инструменты для анализа профессионального контекста. Эти научные истории сохраняют фокус на лидерстве в проектах профессионального развития. Именно благодаря такой практике учителя могут коллективно формировать профессиональные знания. Джон Никсон опирается на философию Джона МакМюррея в изучении взаимосвязи между «нашей способностью действовать в мире и нашей способностью познавать этот мир» (Nixon, 2006:152). Эта философия представлена в очерке Дэвида Хэлпина о надежде и образовательном возрождении, в котором он цитирует известного теоретика Реймонда Уильямса:

«Только когда есть общая вера и убеждение в том, что существуют альтернативы, баланс сил и шансов начинает изменяться. Когда бросается вызов неизбежному, мы начинаем собирать свои ресурсы, чтобы ступить на путь надежды. Если нет простых ответов, то обнаруживаются подходящие и требующие усилий ответы, те, которые мы учимся формулировать и делиться ими» (Williams, 1983: 268).

В этой книге приведены истории учителей, которые действуют, совершая две вещи: они возвращают знания и несут надежду — выполняют две функции, которые неразрывно связаны между собой.

Процесс возвращения знаний, о котором мы здесь говорим, не соответствует теоретико-познавательным предположениям, вкрапленным в то, что некоторые называют новой ортодоксией¹ в педагогических исследованиях (Hodkinson, 2004). Предположение, которое формирует эту книгу, заключается в том, что вклад, вносимый в копилку знаний, проявляется

1. Ортодоксия здесь: неуклонное следование положениям, принципам какого-либо учения. (Примечание рус. ред.)

в профессиональной практике, которая развилась и продолжает развиваться в результате осуществления лидерства учителя. Оно также отслеживается в диалоге, бытующем в профессиональном сообществе учителей, который постоянно совершенствуется, обогащаясь новыми историями и обсуждением этих историй. Однако важно отметить, что истории профессионального развития — не просто средство распространения рекомендаций формального характера. По существу они являются поучительными рассказами. Они обладают аллегорическим смыслом, так как активизируют определенную нравственную реакцию. Говоря кратко, они являются вдохновляющими и информативными. Когда учитель представляет историю о своем «пути надежды», тем самым он напоминает нам всем о том, что изменения не только возможны, но и являются нравственными обязательствами перед учащимися. Таким образом, сообщества учителей проповедают надежду, которая, по утверждению Фрейре (Freire, 1994), является онтологической необходимостью. Эта книга является не просто выражением надежды или упрощенной утопией, она дает представление о реалистичном, стратегическом подходе к достижению лучшего будущего.

Структура этой книги

Эта книга состоит из четырех разделов: первый раздел включает в себя восемь небольших рассказов, написанных редактором при содействии координаторов программы по развитию лидерства учителей. В каждом случае учителя, о которых идет речь, представляли факты, обосновывающие их лидерство в проектах по профессиональному развитию, на основании которых и составлялась история. Второй раздел включает в себя четыре главы, подготовленные преподавателями на основании работ, сделанных ими для получения постдипломной степени. Третий раздел включает в себя три истории о координировании программ по поддержке развития лидерства учителей в трех совершенно разных частях земного шара, написанные самими координаторами. Заключительный раздел включает описания событий в Великобритании, Румынии и Сербии, которые позволили учителям участвовать в создании профессиональных сообществ. Каждая глава начинается с краткого слова редактора, выделяющего *ключевые уроки по лидерству учителя*.

При редактировании книги такого рода есть искушение включить в нее вступительную главу, в которой кратко изложить теорию или представить обоснование данного подхода на конкретных примерах, но я сопротивлялся этому соблазну. Как я уже говорил выше, изложение представлено в историях учителей, и я хочу, чтобы их голоса были услышаны и оценены за то, что в совокупности все они доносят до нас идею лидерства и потенциала учителя в процессе трансформации образования.

Дэвид Фрост

Истории о лидерстве учителей в проектах профессионального развития

Этот раздел включает в себя восемь историй, каждая из которых рассказывает о проекте какого-либо учителя. В ходе реализации целого ряда программ по развитию лидерства учителей в разных странах учителям предлагали брать на себя инициативу в решении собственных профессиональных проблем путем планирования и реализации проектов, которые длились бы как минимум один учебный год. Истории, представленные в этой книге, были написаны редактором при участии координатора программы поддержки педагогов, в которой участвовали эти учителя. Каждого участника попросили задокументировать опыт реализации собственного проекта. При этом важно отметить, что их не просили писать что-то вроде традиционного академического труда (эссе и тому подобное). Это было бы дополнительной нагрузкой для учителей, которым уже пришлось расширить спектр своей профессиональной деятельности, чтобы заниматься лидерством и управлять изменениями.

Все истории в этом разделе повествуют о проектах, которыми руководят учителя и которые возникли благодаря программам, использующим развивающие методики (более подробно об этом написано в главе 13 данной книги, а также в других трудах (Frost, 2013a). Координаторы используют такие инструменты, как формы для рефлексии, литературные наброски, протоколы семинаров и индивидуальные записи, призванные облегчить учителям планирование и ведение проектов, участие в обсуждении этих проектов. Учителя собирают отдельные доказательства и факты, являющиеся результатом их участия в программе и реализации проектов, ведя портфолио, которое они представляют для оценки в конце года. Такие портфолио иногда включают в себя резюме проекта, что сравнительно упрощает последующий процесс составления истории.

Истории, представленные в этой книге, являются и типичными, и оригинальными одновременно. Они типичны в том смысле, что наша база данных содержит сотни таких историй, в связи с чем, как правило, педагогические проекты по профессиональному развитию во всех странах мира рассматривают аналогичные или, по крайней мере, узнаваемые темы или проблемы. Оригинальны они в том смысле, что каждая из историй уникальна и вносит заметный вклад в профессиональный опыт и знания педагогов. Эти истории опровергают широко распространенное заблуждение о том, что определенная практика — это фиксированное явление, которое может быть *реализовано*. Реальность такова, что нововведение является специфичным для своего контекста и участвующих в нем людей. Эти истории служат примером и показывают, каким образом развивается практика, а также демонстрируют, как участие педагогов в таких программах способствует их развитию.

Дэвид Фрост

История Шэрон Джонс.

Взаимообучение и взаимооценка на занятиях по курсу «Технология производства продуктов питания»

От редактора

Шэрон Джонс преподавала курс «Технология производства продуктов питания» в средней школе города Берчвуд и, будучи членом профессионального сообщества программы «Лидерство учителя», инициировала в своей школе проект, в котором разработала подходы к обучению и оценке, и стала его руководителем. В начале этого проекта в планы Шэрон не входило изменять мир. Она просто хотела найти решение конкретной проблемы, связанной с практическими занятиями, на которых учащиеся готовили продукты питания.

Как это часто бывает, одно плодотворное нововведение приводит к другому полезному изменению, что обуславливает рост уверенности учителя в выбранном направлении работы. Присоединившись к профессиональному сообществу программы «Лидерство учителя» в своей школе и обозначив свое нововведение как «проект», Шэрон удалось получить поддержку администрации и найти время для того чтобы сосредоточиться на важных аспектах своей работы. В результате ее работа возымела большое влияние на коллег, поскольку многие из них работали в средней школе Берчвуд Хай, в той самой школе, в которой лидерство учителей было внедрено в качестве одной из составляющих профессиональной культуры.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителя работает, когда оно сосредоточено на руководстве проектом.
- Лидерство учителя оказывает поступательное влияние на коллег, демонстрируя доказательства успешности нововведений.

Будучи преподавателем предмета «Технология производства продуктов питания» в средней школе г. Берчвуд, Шэрон столкнулась со значительными трудностями. Для учащихся седьмого класса было сложно успеть приготовить качественную пищу в течение одного урока, который длится всего один час. Для решения этой проблемы Шэрон выбрала стратегию кооперативного обучения¹ (учебного сотрудничества), согласно которой учащиеся работают в парах: один в роли шеф-повара, а другой — в роли помощника шеф-повара. Она рассчитывала, что эти роли создадут условия, в рамках которых учащиеся смогут работать совместно, чтобы в результате получить продукт, которым они могли бы гордиться. Эта стратегия хорошо сработала, так как позволила студентам успевать создавать продукт в течение предоставленного им времени, но Шэрон также хотелось, чтобы ученики развивали навыки оценки собственной работы. После практического занятия ученики заполняли лист самооценки. При анализе результатов самооценки Шэрон обнаружила, что учащимся трудно было вспомнить, что они делали и почему. Кроме того, оказалось, что им сложно объективно судить о том, насколько успешно они справились с заданием.

Участие в профессиональном сообществе в своей школе дало Шэрон возможность решить возникшую профессиональную проблему. Изучение литературы убедило ее в том, что нужно попробовать опираться на кооперативное обучение, которое она уже применила, но теперь с включением взаимооценки. Это могло не только помочь учащимся развить способность выносить суждение о своей и чужой работе (Biggs, 1999), но и давало им возможность играть более активную роль в собственном учении² (McDowell and Mowl, 1996).

Существуют веские научные доказательства в поддержку применения самооценки и взаимооценки как мощных инструментов учения (Mansel *et al.*, 2009).

Шэрон начала с того, что обсудила проблему с учащимися. Они согласились с ней, отметив, что им было трудно точно вспомнить, что они делали на предыдущем уроке, хотя прошло всего несколько дней. Они сказали, что успешнее было бы проводить вместе со своим партнером оценку того, что они делают, и в то время, когда они это делают. Следующим шагом Шэрон было создание простого в использовании листа оценки для практического занятия. Она попросила учащихся использовать его, но формат ее не устроил: он не помогал учащимся рефлексировать по поводу своего учения. Тогда Шэрон организовала встречи с коллегами, которые также преподавали курс «Технология производства продуктов питания». Конструктивное

1. В русскоязычной версии также: учебное сотрудничество, обучение/учение сообща, взаимное обучение, технология сотрудничества, обучение/учение в малых группах. (Примечание рус. ред.)

2. Важно в данном контексте различать понятия «обучение» и «учение». Эти понятия соотносятся как «внешнее обучение» и «внутреннее образование» (А. Маслоу). Учение — это процесс создания ребенком собственного «культурного опыта» (Дж. Брунер). Цели обучения «обычно задаются извне» (преподавание). А учение — процесс внутренний, имеющий в виду ученика с его усилиями, «индивидуальными потребностями и мотивами» (В.А. Якунин). (Примечание рус. ред.)

обсуждение проблемы привело к созданию переработанного варианта листа оценки. В нем педагоги использовали систему оценивания, связанную с уровнями успеваемости, указанными в государственных стандартах; также в него включили поле, где ученики на основании полученных ими баллов могли осуществлять постановку задач для дальнейшего улучшения своих достижений.

Проведенная переработка листов оценки придала им большую ценность в глазах учащихся. Шэрон позаботилась о том, чтобы выделить время для обдумывания учащимися материала в процессе самооценки и взаимооценки и постановки задач для будущего развития и улучшения достижений. Ребятам очень понравилась эта новая система. Им понравилась структура, предусмотренная для процесса постановки задач, и они осознали: оценивая других, они содействуют собственному пониманию изучаемого предмета.

В свете этого успеха Шэрон почувствовала себя достаточно уверенно, чтобы расширять сферу действия своего проекта, включив в него других преподавателей своего факультета. На общем собрании ей дали время, чтобы она смогла поделиться с остальными своим опытом и знаниями и внести предложение о том, каким образом педагоги могут опробовать новый формат самооценки и взаимооценки. Это позволило бы педагогам факультета глубже понимать, как поддерживать процесс обучения и учения учащихся. Сначала коллеги Шэрон были настроены позитивно, но, к сожалению, впоследствии обнаружили, что у них нет времени на внедрение чего-то нового: им приходилось выполнять требования по подготовке учащихся к работам, которые предполагали внешнюю оценку. Конечно, Шэрон была разочарована, но она понимала, что изменения могут потребовать некоторого времени и должны происходить постепенно.

По завершении проекта Шэрон планировала вновь поговорить о нововведениях с коллегами, но позднее. Когда, наконец, она это сделала, результат оказался весьма успешным. Ее подход кооперативного обучения и взаимооценки был принят всем факультетом. Кроме того, она провела учебный форум для коллег, преподающих другие предметы. Они поняли полезность разработанных ею форм оценки и адаптировали их для своих целей. Возможности оказания воздействия на коллег у Шэрон возросли, потому что она была еще и участником программы «Поддержка поведения»¹. Она представила свои идеи коллегам из этой группы, и они сразу же поняли, что взаимооценка может быть хорошей стратегией для улучшения «поведения в обучении».

1. Имеется в виду программа «Позитивная поддержка поведения» (Positive Behavior Support (PBS)). См. <https://nbullying.com/positive-behavior-support/>

Оглядываясь назад, Шэрон говорит, что после многих лет преподавания эта ее исследовательская работа была вдохновляющей, обновляющей и сложной. Она дала ей возможность обдумать собственные методы обучения и вернуть энтузиазм в преподавание. В начале проекта ее цель состояла в том, чтобы улучшить собственное преподавание, но на самом деле она внесла существенные изменения в обучение многих учащихся, потому что сумела повлиять на практику работы не только своих коллег по предмету, но и педагогов всей школы.

История Луизы Стил.

Стратегии повышения грамотности в естествознании

От редактора

Луиза Стил работает учителем в школе Тернфорд в Хартфордшире для детей из неблагополучных семей, проживающих в сообществе, для которого серьезной проблемой является низкий уровень грамотности. Проблема еще и в том, что такие школы ограничены учебной программой, построенной на традиционном преподавании предмета, где одним из побочных явлений отмечается то, что вопросом грамотности занимается отделение английского языка. Эта история вдохновляет тем, что показывает, как преподаватель естественных наук не только преодолел проблему грамотности в своей практике, но и в сотрудничестве с коллегами-преподавателями разных предметов способствовал повышению грамотности во всей школе. Меня также впечатлило то, в какой мере Луиза взяла на себя ответственность за превращение нововведений в нормы и постоянную практику отдела естественных наук. Это намного эффективнее, чем альтернативный подход к изменениям, когда учитель ограничивается лишь совершенствованием собственной практики. Альтернативный подход имеет два негативных последствия: во-первых, ученики не ощущают системности в процессе обучения и поэтому не могут развивать свой ученический потенциал; во-вторых, нововведения не поддерживаются в школе и просто увядают всякий раз, когда учитель переходит в другую школу.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Когда учителя принимают вызов, давая возможность ученикам, находящимся в неблагополучном положении, добиваться успеха, как правило, они стремятся перейти с традиционной сосредоточенности на содержании предмета к фокусу на процесс обучения.
- Чтобы обеспечить устойчивое воздействие нововведения, учителю-лидеру необходимо решить проблему по его внедрению в норму и постоянную практику школы.

Изучение естественных наук на уровне, необходимом для получения аттестата об окончании средней школы, требует высокой степени грамотности. Успех на экзаменах зависит от способности учащихся правильно писать и давать связное объяснение научным проблемам. Конечно же, Луизе хотелось, чтобы ее ученики успешно справились с экзаменами, но, по ее мнению, роль грамотности в повседневной жизни не менее важна (Kutner *et al.*, 2007). Умение хорошо читать и писать имеет большое значение при приеме на работу, для ведения домашнего хозяйства и участия в жизни общества. Поэтому Луиза считала свою разработку важным вкладом в развитие жизненных навыков учеников.

Имея столь амбициозный замысел, Луиза понимала, что для того чтобы ее проект имел шансы на успех, ей необходимо привлечь коллег. Для начала она заручилась поддержкой сотрудников своего отделения и попросила их помочь собрать все имеющиеся ресурсы, направленные на развитие грамотности учеников в области естественных наук. Это должно было принести пользу в ближайшие месяцы. Координатор по вопросам грамотности привлек преподавателей всех предметов к совместному решению проблемы повышения грамотности учащихся. Луиза стала посещать трениговую группу и поделилась с коллегами своими ресурсами и идеями. Школьный опрос, проведенный координатором по вопросам грамотности, оказался для Луизы весьма полезным, поскольку позволил ей связать свою разработку с более широкой задачей, стоявшей перед школой и связанной с повышением уровня грамотности. Результаты данного опроса показали, что учащимся было сложно выделять ключевые моменты в материале, который они читают, им трудно понимать лексику, которая обычно употребляется в экзаменационных вопросах по естественным наукам. Луиза решила сосредоточиться на развитии навыков чтения, поскольку видела, что это та область, в которой она могла бы повысить уровень грамотности в школе.

Следующим шагом для Луизы стало применение известных методик улучшения навыков чтения среди своих учеников. Речь шла о такой технике, как «система заданий к тексту», которая часто обозначается аббревиатурой DARTs (Lunzer and Gardner, 1984)¹. DARTs — это совокупность хорошо отлаженных методик для повышения уровня грамотности, это выполнение заданий по тексту с выделением соответствующих сегментов текста; эта методика продвигалась посредством методических материалов «Педагогика и практика», распространяемых в английских школах в рамках «Национальной стратегии» (DfES, 2004). Суть метода заключается

1. DARTs (от darts — дарты. Игра в дарты, которые необходимо бросать в мишень) — стратегия «Направляемая деятельность по тексту». Предполагает выполнение ряда заданий: 1. Выделение. Подчеркни ключевые слова и фразы. 2. Сегментирование. Разбей текст на части, темы, абзацы. 3. Заголовки. Подбери названия к частям текста. 4. Конструирование. Перескажи текст своими словами. 5. Схема. Представь текст в иной форме.

См.: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/interacting-texts-directed-activities-related-texts-darts> (Примечание рус. ред.)

в установке, которая дается ученикам: читать внимательно и тщательно интерпретировать то, что они читают. Луиза выбирала ключевые фрагменты текстов и опробовала ряд заданий. Казалось, что в какой-то степени они помогают, но ее по-прежнему беспокоило то, что учащиеся не работали с текстами активно. Когда она стала изучать литературу, у нее появились идеи о том, как разработать новые материалы, которые могли бы ей помочь преодолеть эту пассивность (Davies and Greene, 1984; Wray, 2009). Речь шла о разработке нового формата планирования и нового формата письменных работ для учеников. Она создала инструмент планирования, чтобы помочь ученикам документировать практические мероприятия, и разработала таблицу-матрицу соединительных слов. Оценку этих нововведений Луиза проводила путем получения отзывов от учеников, на основании которых она адаптировала свои стратегии. Например, сбоку от формы письменной работы она поместила соединительные и ключевые слова. Эти тонкости и стали поддержкой для менее способных учеников, а также расширили возможности более способных учащихся, которые до этого, возможно, были немного «расслаблены».

Луизе, по ее собственным наблюдениям, стало ясно, что применение учащимися стратегий активного чтения, таких как чтение-просмотр и чтение по диагонали, становится все более эффективным. После использования этих стратегий в течение нескольких месяцев Луиза попросила своих учеников помочь оценить этот подход. Она попросила их дать отзывы о том, как использованные меры по повышению грамотности помогли им стать активными читателями. Отзывы были позитивными: у учеников повысилась степень уверенности в чтении, что было действительно важно, учитывая цель — развить грамотность для жизни. Луиза решила, что настало время использовать эту вновь обретенную уверенность в работе над сложными грамматическими вопросами при сдаче экзаменационных работ, необходимых для получения аттестата об окончании средней школы.

В прошлом большая часть письменной работы, необходимой на уроках естественных наук, была нетрудной, не требовала больших усилий (Osborne and Collins, 2000), поэтому Луиза понимала, что нынешние экзамены потребуют иного подхода. Побеседовав со своими учениками, она поняла, что им не хватает уверенности при выполнении экзаменационных заданий, которые требовали детальных ответов. Она решила, что отчасти это может быть связано с недостаточным владением приемами создания письменных работ. Поработав с группой педагогов по повышению уровня грамотности, Луиза создала несколько форматов письменных работ, чтобы помочь ученикам расширить границы их мышления и придать надлежащую структуру их ответам. Несмотря на то, что данный подход оказался эффективным, Луизу беспокоило, что на экзаменах у учеников такой поддержки не будет. Поэтому

она решила дать им возможность стать более самостоятельными. Она начала работать с учениками над развитием навыков создания собственных форматов письменных работ.

По завершении раздела темы Луиза попросила учащихся заполнить анкету обратной связи, чтобы оценить результаты воздействия на них новых приемов. Она внимательно ознакомилась с замечаниями и соотнесла их со своей оценкой письменных работ. Было очевидно, что ученики стали писать лучше, в частности, когда они отвечали на открытые вопросы, требующие более развернутого письменного ответа. Их уверенность в навыках создания письменных работ по естественным наукам значительно возросла, они стали проявлять больше упорства в учебе.

Для того чтобы развивать предпринятое дальше, Луиза в сотрудничестве со своими коллегами запланировала разработку ресурсных материалов и приемов. Она внедрила использование форматов письменных работ учащимися одиннадцатых классов для выполнения домашних заданий. В настоящее время эти подходы приняты почти всеми педагогами факультета естественных наук. Луиза надеялась, что в конечном итоге будет разработан комплект материалов и стратегий для оказания поддержки учащимся с седьмого по тринадцатый годы обучения при подготовке письменных естественнонаучных работ.

Луиза регулярно делилась своими открытиями с коллегами по факультету естественных наук. Кроме того, она продолжала встречаться с группой по повышению уровня грамотности, чтобы помогать развитию грамотности в школе. Среди конкретных рекомендаций была необходимость разработки дополнительных приемов, чтобы ученики могли улучшать навыки через более глубокие, развернутые письменные задания, через включение в уроки активных упражнений по чтению и дальнейшее вовлечение учеников в процесс разработки и оценки стратегий по развитию грамотности и повышению уверенности в себе.

История Кристины Пейдж.

Обретение вдохновения при обучении танцам

От редактора

Кристина преподает в Академии имени Сэмюэля Райдера, которая является школой полного образовательного цикла для детей в возрасте от 4 до 19 лет. Эта школа входит в комплекс Academy Trust сэра Джона Лоуса. Она была создана после закрытия школы, которая не справилась с задачей по улучшению ситуации в относительно неблагополучной части в районе города Сент-Олбанс. Разработка Кристины внесла значительный вклад в трансформацию возможностей для получения образования в этом районе. Конечно, не сразу можно увидеть, каким образом такой предмет, как танцы, может способствовать улучшению социальной обстановки в сообществе. Но, как показывает эта история, танцы стали средством, изменившим нравы молодежи. За три года Кристина разработала программу, которая трансформировала апатию, отсутствие веры в себя и трудовой дисциплины в уверенность в своих силах и веру в свои стремления. Кроме того, эта история показывает, как энтузиазм одного учителя может стать отправной точкой в процессе, для которого характерны не только нововведения, но и лидерство при их внедрении.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Гуманитарные науки способны внести свой вклад в совершенствование школы путем создания позитивного настроя в обучении.
- Школа может повысить свою эффективность, поощряя учителей работать с энтузиазмом, давая им направление и оказывая поддержку.

Кристина Пейдж — квалифицированный специалист, профессиональная танцовщица из Торонто (Канада). Когда она пришла работать в среднюю школу в Хартфордшире, которая на тот момент испытывала много проблем, ей было трудно понять отсутствие у учеников какого-либо энтузиазма к изучению ее предмета, несмотря на то, что они сами его выбрали. На тот момент на танцы ходили только 17 учеников, часть из которых в дальнейшем отказались приходить на уроки. В своем дневнике Кристина писала:

«Я постоянно гонялась за учениками, уговаривая их прийти на дополнительные репетиции, «кормила их с ложечки» и пыталась заполнить пробелы, когда ученикам не доставало надлежащей подготовки и опыта; большинство этих мер встречало сопротивление со стороны учеников. Я шла против течения... ученики не понимали, что значит «быть танцором».

Она поняла, что ей придется найти для учеников возможность выступать перед публикой, поэтому в конце второй четверти Кристина организовала показательные выступления. На концерт пригласили родителей, они увидели номера, подготовленные учениками для практической части аттестационного экзамена. Суть проблемы проявилась тогда, когда за день до мероприятия одна из учениц потребовала отсрочки, потому что не чувствовала себя готовой к выступлению. Кристина сказала прямо: «Шоу должно состояться». Это стало ключевым поучительным моментом для учеников, большинство из которых уже привыкли не обращать внимания на поставленные сроки.

Во второй год работы в школе Кристина создала факультативную танцевальную группу. Она подавала заявки на участие своих учеников в конкурсах и брала их на выступления в танцевальных фестивалях, в театрах. Ученикам было очень сложно, иногда не все получалось, но зато они поняли, что от них требуется: упорный труд и преданность делу. Такие мероприятия требовали от них ответственности и умения распределять время между учебными занятиями, репетициями и тренировками. Это стало изменять их отношение: ученики начали демонстрировать большую гибкость и заинтересованность. Год или два спустя школа внесла радикальные изменения в свой устав и изменила свою суть. Она вновь открыла двери в качестве Академии Самюэля Райдера — школы полного цикла образования, где обучались как дети дошкольного возраста, так и старшекласники, готовящиеся поступать в университеты. В эту новую эпоху Кристина открыла Академию танца Райдера, которая, как она надеялась, станет катализатором перемен. Академия танца была открыта для всех желающих, предлагая занятия балетом, джазовыми и современными танцами детям и молодым людям, была предусмотрена программа даже для детей 3-х лет.

В то же самое время Кристина присоединилась к программе «Лидерство учителя», благодаря которой она осознала смысл, ценность и важность профессионального партнерства. Она поняла, что усиление потенциала школы зависит от того, насколько каждый видит, что преобразование школы — это его ответственность. Принимая во внимание данный тезис, она запланировала проект, который, несмотря на то, что был сосредоточен на ее предмете — танцах, учитывал интересы всей школы. В ходе обсуждений с коллегами в профессиональном сообществе Кристина исследовала возможную связь между участием ребят во внеклассных мероприятиях и развитием их трудовой дисциплины и энтузиазма по отношению к школе в целом. Вера в собственные силы является основополагающей в обучении, что хорошо представлено в литературе по психологии (Bandura, 1997). Проект Кристины был направлен на то, чтобы помочь ученикам вырабатывать качества, связанные с занятиями танцами: например, ответственность, стремление к совершенству и успехам в артистическом, академическом и профессиональном плане.

Конец первого года в Академии танца был отмечен представлением под названием «Зажигаем!». В нем участвовала местная молодежь, занимавшаяся в Академии вместе с учениками школы, готовящимися к аттестационным экзаменам, и школьники группы уровня «А» (A-level group)¹. Кроме того, в мероприятии приняли участие профессиональные танцоры. Выступали даже малыши из группы дошкольной подготовки.

Будучи лидером, Кристина испытывала значительные сложности. Например, подготовка к шоу препятствовала выполнению других обязанностей учеников, а важность репетиций не всегда была очевидной для коллег Кристины. Чтобы решить эту проблему, нужно было объяснить коллегам, каким образом занятия танцами развивают в учениках чувство уверенности в себе, старание и стремление учиться. Потом встал вопрос о чрезмерной нагрузке. С ростом числа желающих заниматься танцами в качестве школьного предмета, а также в связи с успешным развитием танцевальной академии Кристина поняла, что ее рабочая нагрузка чрезмерно увеличилась. Она обратилась к старшим коллегам и руководству за советом. Они сказали: «Делегируй, развивай сотрудничество и помогай своей команде ощутить чувство причастности к общему делу». Кристина изучила литературу о распределении ролей и административной ответственности (MacBeath, 2005), а также о том, как быть эффективным менеджером (Blanchard *et al.*, 2011). После этого провела встречу с растущей командой, на которой распределила роли и ответственность. Эффективность танцевальной академии повысилась, что также расширило и бизнес Кристины.

1. A-level — это квалификация, получаемая учащимися по окончании школы в Великобритании. (Примечание рус. ред.)

Шоу «Зажигаем!» с участием почти восемьдесят исполнителей стало захватывающим показательным представлением. Кристина использовала оценочный веб-инструмент для проведения опроса, чтобы собрать отзывы учеников. Стало ясно, что произошел своеобразный культурный сдвиг, в ходе которого ученики стали более организованными и преданными делу. Они выработали профессиональные навыки и стали более самостоятельными в подходе к занятиям танцами, при этом также проявляя эти навыки в других областях своей учебы. Став организованными, они начали больше требовать от самих себя. Один десятиклассник сказал следующее:

«Я научился правильно управлять своим временем, стал более организованным, а также начал придерживаться установленных сроков в выполнении домашних заданий».

Эту точку зрения поддержали ученики разных классов и годов обучения: ученик тринадцатого года обучения особо подчеркнул связь между занятиями танцами и подготовкой к экзаменам, сказав следующее:

«Танец дает мне возможность управлять и организовывать свои дела за рамками расписания занятий танцами: речь идет о подготовке к экзаменам. Это происходит потому, что при постоянном расписании танцевальных занятий я могу вписывать подготовку к экзаменам между занятиями, и если прихожу на занятия, то гарантированно прохожу и подготовку».

Шоу «Зажигаем!» стало важной вехой в развитии танцевальной программы в школе Самюэля Райдера и повлекло за собой еще больше событий. Кристина с коллегами запланировала поездку в Нью-Йорк, чтобы ученики выпускного класса и курса уровня «А» имели возможность познакомиться с Бродвеем. Ученики много трудились, чтобы собрать деньги на поездку, проживание на Манхэттене и участие в семинарах «Театра танца» Элвина Эйли, поехать на мюзикл «Чикаго». Работа бок о бок с профессиональными танцорами одновременно вдохновляла и пугала, но когда они выразили сомнения по поводу своих способностей, тренер сказал им: «Не сравнивайте свою первую главу с чужой двадцатой!»

Поездка в Нью-Йорк внесла большой вклад в обретение учащимися уверенности в себе. На последующем школьном собрании они рассказывали всей школе о том, как у них появилась уверенность бросить вызов самим себе. Руководство школы не сомневалось в том, что разработка проекта Кристины действительно изменила ценности и нравы учащихся. Повышение стандартов культуры также было отмечено недавней инспекцией Комитета по стандартам в сфере образования. А «вишенкой на торте» стал тот факт, что двое студентов поступили в университет на факультет хореографии.

История Себнем Етке.

Развитие методики преподавания современных иностранных языков в Стамбуле

От редактора

Это история учительницы начальной школы, которая стала участницей программы «Лидерство учителя», разработанной в Стамбуле доктором Огзуром Болатом из Бахчешехирского университета, когда он учился в аспирантуре с Дэвидом Фростом в Кембриджском университете. Стамбул стал одной из четырнадцати точек мира, где программы инициативы МИЛУ имели большой успех. Подробную информацию о турецкой ветви МИЛУ можно найти в другой главе этой книги. Примечательно, что эта программа с использованием подходов, разработанных в совершенно ином культурном контексте, имела огромный успех. Эта история показывает, что в профессии учителя есть нечто универсальное. Данные, полученные в результате инициативы МИЛУ, свидетельствуют, что учителя во всем мире могут участвовать в инновациях, направленных на улучшение качества процесса обучения. В период, когда всемирная кампания «Образование для всех» приближается к знаменательному 2015 году, важным уроком стало то, что независимо от обстоятельств или норм той или иной профессиональной культуры, при наличии соответствующей поддержки педагоги брали на себя задачи, направленные на улучшение системы образования. Также интересно отметить, что еще одним важным результатом работы Себнем стала выработка потенциала для содействия другим учителям, которые хотят взять на себя лидерские функции.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителя — подход к практике усовершенствования процесса обучения, который применим в различных национальных и культурных контекстах.
- Поддержка лидерства учителя может стать самообеспечивающейся, когда учителя научатся помогать другим учителям, используя свои разработки и опыт.

Себнем Етке — учитель английского языка начальных классов школы в Турции — столкнулась с интересной проблемой: ученики, которые были всегда активны и увлечены изучением английского языка, стали пассивными и утратили к нему интерес, когда перешли в старшие классы начальной школы. После общения с коллегами и учениками Себнем решила, что изменение методов преподавания оказывает негативное влияние на отношение учеников к изучению английского языка.

В детском саду и в начальной школе английский язык преподают через песни, танцы, театрализацию, живопись, видео и игры, т.е. при помощи методов, которые ученики называли «веселыми». В старших классах нормой является более строгий подход к обучению, используются учебники с определенной структурой, которые направлены на заучивание материала. Преподаватели отработывают с учащимися грамматику в рамках подготовки к письменным экзаменам. Себнем посчитала, что дети в этом случае перестают использовать английский язык как средство общения, а вместо этого сосредотачиваются, как выразился один ученик, на «запоминании грамматики, чтобы получить высокую оценку».

Беседуя с другими учителями в школе, Себнем обнаружила, что преподаватель обществознания Джанан также объясняет снижение мотивации учеников тем, что к ним применяется трансляционная, а не исследовательская модель обучения¹. Они обе приняли приглашение участвовать в программе «Лидерство учителя», реализуемой в их районе. Они были удивлены, обнаружив, что программа не дает готовых ответов на их вопросы; вместо этого программа разработана таким образом, чтобы дать им возможность взять на себя ответственность за решение собственных профессиональных проблем. Это позволило им внедрять разработки, посредством которых они смогли изменить ситуацию.

Себнем начала свой проект с того, что изучила ситуацию с точки зрения своих учеников. Письменные ответы и комментарии учеников, полученные в ходе проведения фокус-групп, подтвердили, что многим уроки английского языка кажутся скучными и демотивирующими. Ученики также отметили, что на данный момент обучению мешают страх допустить ошибки, восприятие обстановки в классе как осуждающей и враждебной, не учитывающей индивидуальных различий в стиле обучения или в способностях к изучению языков. Себнем была полна решимости как-то изменить ситуацию. Она обратилась за поддержкой к своим ближайшим коллегам в школе и «удаленным коллегам» в литературе. Она прочла о создании оптимальных

1. **Трансляционная модель** обучения связана с понятием традиционного обучения, при котором работа педагога ориентирована прежде всего на сообщение знаний и способов действий, передаваемых учащимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения; педагог является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса. **Исследовательская модель** обучения (Дж. Брунер) связана с организацией поисковой деятельности учащихся, с постановкой перед учащимися учебных проблем и созданием условий для их решения. (Примечание рус. ред.)

условий для обучения в классе, о важности духа сотрудничества и поддержки, способствующих укреплению взаимопонимания между учителем и учеником (Dörnyei, 2001). Себнем разработала мероприятия, направленные на поддержку обучения учеников, исходя из своего нового понимания проблемы.

Эти мероприятия принимали самые разные формы. Во-первых, Себнем следила за тем, чтобы до учеников четко доносилась цель каждого урока. Кроме того, она стала давать постоянную обратную связь ученикам о том, насколько у них получается хорошо учиться. Это было сделано для того чтобы отойти от предыдущей практики нерегулярного оценивания, которая казалась ученикам больше осуждающей (субъективной), нежели информативной. Безотметочная политика помогла развивать обратную связь. Далее Себнем предприняла еще ряд шагов, чтобы видоизменить свое преподавание, обогащая занятия в классе использованием различных дидактических материалов, например, песен, историй, игр и видео. Используя идеи, которые почерпнула в литературе, она проводила живые коллективные мероприятия, позволяющие ученикам использовать язык для реальных коммуникативных целей, например, приглашала на уроки носителей английского языка для участия в занятиях (Nixon and Tomlinson, 2001).

Для повышения качества обучения она пересмотрела задания, предназначенные для домашней работы, и нашла гораздо более широкое применение рассказам и педагогическим техникам. Она регулярно просила учеников делать отзывы о новых подходах в ее работе. Кроме того, она привлекала к своей работе родителей, проводила для них встречи, на которых подчеркивала важность для учащихся ответственности за собственные действия, важность самоконтроля и постановки целей. Она добилась успеха в работе с родителями при разработке мероприятий, направленных на развитие самостоятельности дома, что еще больше усилило у учеников мотивацию к обучению.

Себнем могла бы использовать свои наработки в одиночку. Но она считает, что ее проект и вытекающая из него практика обучения сработали лучше благодаря сотрудничеству с коллегами. Она работала вместе со своими коллегами, используя в работе их идеи и делаясь с ними тем, чему она научилась в своей и в других школах.

Разработки Себнем возымели многогранное воздействие на других. На личном опыте она поняла, что предположение о том, что она должна любой ценой сохранять в классе свой авторитет, потерпело крах. То, что она передала ученикам часть ответственности за процесс обучения, дало возможность выработать у них самостоятельность в учении, ценить учебу

и друг друга. Освобождение себя от ограничений, накладываемых учебником, и направленности на контроль означало, что она получила свободу для поддержки и развития личности и самостоятельности учащихся.

Такой подход к изменениям оказал влияние на профессиональную культуру в школе. Себнем также поняла, что на эффективное профессиональное развитие можно повлиять путем сотрудничества и учебы вместе с коллегами-учителями различных предметов и в разных школах. Теперь Себнем делится своим пониманием силы лидерства учителя, выступая в качестве наставника для других учителей, которые стремятся использовать свои методические разработки на практике. Она чувствует, что ее обязанность заключается в поддержке других учителей при изменении профессиональной практики.

История Мари Меткалф.

Улучшение осведомленности о языковом и культурном разнообразии сообщества в одной из начальных школ Лондона

От редактора

Мари Меткалф руководила проектом по лидерству и была вдохновляющим учителем в начальной школе Сэкред Харт в Баттерси (Лондон). Однако у этой истории есть горький привкус, поскольку несколько лет спустя момента первой публикации в журнале «Лидерство учителя» Мари заболела и умерла. Утешением служит то, что она оставила нам свою историю, тем самым продолжая вдохновлять учителей во всем мире. Я надеюсь, что эта история поможет понять, почему утрата Мари была столь печальной как для школы, так и для педагогики в целом. Усилия Мари по созданию форм и видов деятельности, которые позволяют детям, семьям, учителям и другим лицам в школьном сообществе понимать и ценить друг друга, многое изменили в ее школе, но ее влияние оказалось гораздо больше, чем она могла себе представить.

Эта история уже вдохновила многих учителей в разных странах, призывая их принимать меры для решения вопросов межкультурной интеграции. Она о том, как создается и распространяется понимание учительского призвания. Также важно заметить, что сама Мари была вдохновлена работой учителей школы Park School в Ньюбери. Здесь мы говорим о том, как формируются профессиональные знания. Учителя заимствуют идеи у других учителей, адаптируют и развивают их, передавая практическую мудрость посредством таких историй, как та, что приведена ниже. Я надеюсь, что воссоздание и публикация этой истории станет данью памяти прекрасному учителю, которого, к сожалению, уже нет с нами.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Профессиональные союзы должны играть определенную роль в поддержке лидерства учителей.
- Понимание собственного предназначения формируется и распространяется тогда, когда учителя воплощают изменения, а затем рассказывают об этом, что вдохновляет и ободряет других учителей.

Мари была членом учебной группы под эгидой Национального союза учителей в Великобритании. Программа поддерживалась и была аккредитована факультетом образования Кембриджского университета. Группа встречалась в штаб-квартире союза в Лондоне для оказания поддержки инициативам учителей многих школ, а также для развития их потенциала как руководителей проектов по лидерству. В то же время более половины учеников в школе Мари изучали английский как дополнительный язык, а в школе учащиеся говорили на 29 языках. Мари была обеспокоена тем, что между школой и семьями этих различных этнических групп практически не было контакта, и решила, что сосредоточенность на родных языках детей может помочь им в изучении английского языка и развитии грамотности в целом.

Мари считала, что повышение уровня осведомленности о различных языках, на которых говорят ученики, помогло бы поддержать и признать культурные традиции детей, а также способствовало бы укреплению у них чувства собственного достоинства. Мари также стремилась поддерживать различные языковые сообщества, поощряя их участие в школьной жизни. Она изучила, какие инновационные способы применяются в других школах для поддержки многообразия и культурных традиций. В Google она нашла проект «Язык месяца», который был разработан в начальной школе Newbury Park в Редбридже. Этот проект показался Мари готовым к применению. Она поняла, каким образом эту идею можно адаптировать, чтобы реализовать в своей школе.

Каждый месяц в школе устраивалось представление какого-либо языка. На этих представлениях ведущие на выбранном языке презентовали какие-то фразы и образы. Для презентации языка и культуры в школу приглашались целые семьи. Родителям отправляли письма с просьбой перевести ключевые слова для проведения презентации. И родители, и коллектив школы положительно отнеслись к этому проекту. Вот отзывы некоторых родителей:

«Мой сын очень заинтересовался нашим языком и попросил меня купить книги, написанные на нем».

«Мой сын учил меня здороваться по-испански».

Учителя признали положительное влияние проекта «Язык месяца» на укрепление чувства гордости детей за свое культурное наследие и на то, что они почувствовали себя «экспертами родного языка». Это заставило их по-настоящему гордиться своим родным языком. Им очень хотелось похвастаться, и все ждали своей очереди, чтобы побыть экспертами проекта «Язык месяца».

Проект получил распространение, и Мари разработала план участия детей в «Неделе славы» — национальном фестивале талантов молодых людей. В рамках фестиваля был организован целый ряд арт-проектов, связанных с различными общинами, имеющимися в школе. Проводили эти проекты родители. Мари также руководила киноклубом, связанным с «языком месяца», в котором после занятий проходил показ фильмов на разных языках. Когда фильм показывали на их родном языке, дети были в восторге и демонстрировали чувство гордости за него. Они писали отзывы об этих фильмах.

Благодаря успеху инициативы «Язык месяца» Мари провела ряд языковых встреч за чашечкой кофе, используя их как способ поощрения родителей встречаться друг с другом и принимать более активное участие в жизни школы. Ассистенты педагогов основных языковых групп школы участвовали в поддержке обеих инициатив и растущего участия родителей в школьных мероприятиях. Родители стали приходить в школу, чтобы помочь проводить уроки кулинарии, читать детям истории на их родном языке. В школе появлялось все больше учащихся, говорящих на амхарском языке и языке тигринья¹. Благодаря проекту по работе с беженцами мамы стали активнее участвовать в школьной жизни, и дети тоже начали более энергично включаться в жизнь местного сообщества.

Вслед за этим проектом Мари стала увязывать интерес детей к языку с учебной программой «Личность, общество и здоровье», которую она использовала, чтобы организовать дискуссии о различных манерах и об этикете. Были установлены чрезвычайно полезные связи с такими целями программы, как обучение умениям говорить и слушать. Учителя поддерживали детей в развитии речи, поощряя их выстраивать длинные, грамматически правильные и связные высказывания.

Мари обнаружила, что участие в работе лондонской учебной группы ее воодушевляет. Несмотря на различную квалификацию участников, их объединила общность цели, которая заключалась в улучшении практики обучения детей. Мари была очень рада тому, что ее разработка имела столь широкое влияние. Она написала об этом следующее:

«Одни учителя более успешны, чем другие, но инициатива поощряется и постоянно поддерживается руководством, и все сотрудники теперь используют языковое табло и утренние приветствия на «языке месяца»».

1. Амхарский язык (**አማርኛ** /amarinnä/) — язык народа амхара; государственный язык Эфиопии (по конституции имеет статус рабочего языка правительства). Тигринья (**ትግርኛ**) — семитский язык. Сегодня является официальным языком в эфиопской провинции Тиграй. Всего количество носителей языка тигринья оценивается в девять миллионов человек, из которых семь миллионов живут в Тиграе и два миллиона — в Эритрее. (Примечание рус. ред.)

По завершении этого проекта Мари планировала продолжить свою работу по развитию связей с другими школами. Она радовалась возможностям, которые раскрыла, пока болезнь не вынудила ее отказаться от преподавания.

Мари многое изменила в школе Sacred Heart School. Мероприятия по проекту «Язык месяца» проводятся и по сей день, а также возрождается связанный с этим проектом кино клуб. Большое количество детей и их семей почувствовали свою причастность к общему делу, а это в свою очередь повысило качество их обучения. Таким образом, многие дети узнали о различных языках и культурах, и это внесло заметный вклад в социальную сплоченность поликультурного общества. Влияние работы, проделанной Мари, оказалось даже больше, так как история о ее лидерстве прозвучала во многих странах по всему миру и вдохновила бесчисленное число учителей и семей.

История Мериты Седждини.

Формирование социальной сплоченности через изучение языка в многонациональной Македонии

От редактора

Мерита — учитель из Македонии, а ее история появилась в блоге «Лидерство учителя» летом 2013 года. В ней рассказывается о том, как изменения, осуществляемые под руководством учителя, могут оказывать влияние далеко за пределами класса. У этой работы был сложный контекст: раньше Македония была частью Югославии, и в ней до сих пор сохраняются этническое разделение и конфликты. Первоначально фокусом проекта Мериты было изучение языков с целью содействия социальной интеграции и взаимному уважению различных общин, но с течением времени проект вырос и привел к изменениям в школьной образовательной структуре в том районе, где работала Мерита.

Ранее разные этнические группы учились отдельно, но Мерита в сотрудничестве со своими коллегами создала новый подход, при котором дети стали учиться в многонациональных группах. Эта практика получила распространение за пределами школы, а изменения способствовали формированию сплоченности в обществе. Мерита использовала педагогические навыки, чтобы созидать межкультурное взаимопонимание, содействовать интеграции и социальной сплоченности. Данный проект преподносит урок о том, как меры, принятые с определенными целями, могут привести к расширению сфер влияния по мере того, как активист набирает силу и обретает уверенность в своих лидерских способностях.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителя может внести свой вклад в решение социальных проблем в сложных ситуациях.
- Разработки учителей могут начинаться с малого, а затем разрастаются в масштабные.

Мерита Седждини — одна из семидесяти педагогов из десяти стран, принимавших участие в мероприятии, организованном для учителей во Фрушка-Гора (Сербия) в мае 2013 года (см. Главу 18). Мероприятие проходило при поддержке Фондов «Открытое общество» (OSF) и было организовано «Центром политики в области образования», базирующемся в Белграде. Идея организовать это мероприятие возникла в связи с успехом проекта по повышению профессионализма учителей, реализуемого данной организацией (Vizek Vidović and Velkovski, 2013), связанного с инициативой МИЛУ, начатой Программой лидерства учителя в 2008 году (Frost, 2011).

Педагоги встретились на курорте в горах, чтобы поделиться друг с другом историями о том, как их лидерство привело к изменениям в школах и сообществах. Все они занимались проектами по лидерству учителей через сеть МИЛУ. Мерита была учителем албанского языка и литературы в начальной школе Санде Штепйоски в городе Кичево в Юго-Западной Македонии. Ее школа принимала участие в Программе «Лидерство учителя», связанной с инициативой МИЛУ.

В школе Мериты учатся дети из многонационального населенного пункта, где проживают албанские, македонские, турецкие и цыганские семьи, имеющие разные культурные традиции, язык и религию. Мерита хотела помочь преодолеть предубеждения, улучшить межкультурное общение и воспитать толерантные отношения среди представителей разных этнических групп. Инициатива лидерства учителя дала основу для сотрудничества между учителями школы Мериты и трех других школ района. В первом случае вклад Мериты заключался в том, чтобы дать возможность другим выучить албанский язык, предлагаемый в качестве факультативного предмета в ее школе, но не в других школах, участвовавших в этой инициативе. Для этого Мерита разработала серию семинаров для учителей, директоров школ и других специалистов в области образования из различных этнических групп. Подготовка проходила в течение пяти месяцев и включала консультации для ряда коллег, в том числе с координаторами проектов и директорами школ. Мерита разработала программу семинаров, но ей нужно было также разработать все темы, упражнения, процедуру самооценки, тесты и материалы.

Мерите удалось собрать группу из двадцати участников, задачей которых было участие два раза в месяц в семинарах, проводимых в одной из начальных школ. Семинары были предназначены для повышения осведомленности в области языка и культуры и проводились в надежде на то, что участники смогут внедрить преподавание албанского в своих школах. Обучение коллег-профессионалов показалось Мерите сложной и в то же время интересной задачей. Она научить давать педагогам возможность делиться своими идеями и рассказывать о примерах из своей практики.

Семинары имели позитивное воздействие. Статус албанского языка, безусловно, возрос, и участники выразили желание продолжать проект. В одной из школ, где учатся дети только македонской национальности, теперь преподается албанский язык. В другой школе родители македонских и турецких детей тоже решили, что их дети будут изучать албанский язык. Цель, поставленная в начале проекта, была достигнута, и школы получили возможность продолжать эту инициативу у себя.

После семинаров для учителей с упором на албанский язык Мерита обратила внимание на стратегии языковой подготовки с целью содействия интеграции, сотрудничеству и взаимному уважению среди учащихся. Она стала координатором проекта, сосредоточенного на межэтнической интеграции в школах. Она продолжила работу со своими коллегами в четырех школах под девизом «Преодоление предубеждений путем изучения языков других народов». Цель состояла в том, чтобы позволить учителям познакомиться со всеми языками, на которых говорят ученики в их школах. Учителям удалось облегчить процесс взаимообучения среди своих учеников. Детям предложили выбрать язык, на котором они не говорят, и познакомилась с детьми, которые были носителями этого языка. Таким способом ученики учили друг друга своим языкам, и это способствовало знакомству, толерантности и взаимному уважению. Сейчас Мерита работает с учениками над выпуском информационного бюллетеня на трех языках. Эта работа была в высшей степени эффективна. Мало того что она привела к возникновению интенсивной модели изучения языка и мультикультурному обучению, она еще и изменила структуру образовательного процесса в этих школах. Раньше разные этнические группы обучались отдельно, но Мерита в сотрудничестве со своими коллегами основала новый подход, при котором дети обучаются в многонациональных группах. Это оказывает огромное влияние не только на работу школы, но и на сообщество, которое сейчас олицетворяет единение больше, чем когда-либо раньше.

Мерита говорит, что благодаря методическим разработкам возросла ее уверенность в себе. А еще она недавно получила степень магистра. Растущий профессионализм означает, что она не собирается останавливаться на достигнутом. И она, и ее коллеги теперь понимают, что изменения и совершенствование не только достижимы, но и интересны для всех, поэтому она продолжает искать новые пути для развития. Участие в таких инициативах дало Мерите стимул стать проводником изменений, а успех описанной здесь работы стал бесценным уроком лидерства.

История Софи Скотт.

Создание инновационной системы обратной связи с учащимися с использованием ИКТ

От редактора

Школа сэра Джона Лоуса в Англии, где преподает Софи, отнесена инспекцией к категории «выдающихся» школ, но это не всегда было так: положение в школе стабильно улучшалось в течение десяти лет или около того. Было интересно наблюдать за тем, каким образом подпитывался процесс совершенствования на протяжении определенного времени. Эта история служит примером и прекрасной иллюстрацией того, как команде руководителей приходилось принимать сложные решения, чтобы сделать школу конкурентоспособной, и в то же время поощрять и поддерживать учителей в их инициативах. Результат — динамическая модель изменений, которая отражает стремление учителя к педагогической целостности. Софи является примером тех учителей, которые способны выражать несогласие с тем, что другие могли бы счесть неизбежным следствием чужого выбора. Это не особенность необычной личности и не случайность. Дело в том, что школа сэра Джона Лоуса была первой школой в Хартфордшире, принявшей Программу лидерства учителя, которая обеспечивает поддержку и позволяет таким учителям, как Софи, решать профессиональные проблемы стратегическим образом. Также важно отметить, что как только Софи подняла проблему, руководство поддержало ее инициативу по разработке педагогических стратегий по предотвращению ослабления «цифровой беглости» у учащихся¹.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерский потенциал учителей растет благодаря наращиванию администрацией опыта руководства процессом изменений.
- Функция официального руководства — не просто принимать решения от имени других, но также позволять принимать решения и другим.

1. **Цифровая беглость** (digital fluency) — это способность индивида употреблять цифровые инструменты (в самом широком смысле) с пользой для себя, включает ряд умений, связанных с «цифровым образованием»: «применять новый бизнес с опорой на «цифру», посчитать налоги в электронной таблице, общаться с коллегами посредством современных и постоянно меняющихся технических средств». См.: Золотов Е. Цифровая грамотность против слабого пола. /Компьютерра// Доступно: <http://www.computerra.ru/141277/digital-fluency/> Дата публикации 08. 2016. Дата посещения 22.04.2017. (Примечание рус. ред.)

Софи является ведущим педагогом и преподает информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в средней школе Сэра Джона Лоуса. Когда руководство школы решило ввести новый курс по подготовке к аттестационным экзаменам и «A-level» курс², у нее возникло профессиональное беспокойство за успех такого нововведения. Эти курсы были разработаны для традиционных академических направлений, и Софи переживала, что все это может плохо отразиться на показателях «цифровой беглости» учащихся (Huffaker, 2004). Новые экзамены требовали большого количества записей для подготовки к письменным экзаменам по теории, а это сильно отличалось от более современного подхода, использованного ранее в школе и предусматривающего представление электронных портфолио и проведение экзаменов на мониторах. Софи решила разработать новые приемы, которые исправили бы ситуацию.

Требовался стратегический подход, поэтому она начала переговоры с представителем руководства школы, который курировал ИКТ. Коллега понял эту проблему и с готовностью предложил свою помощь Софи для реализации ее разработки. Софи пригласила на обед коллег, использующих ИКТ на своих уроках, для обсуждения идеи проекта и обмена опытом. Дискуссия выявила общий интерес в использовании блогов для разработки приемов оценки учителями и взаимооценки работ учащихся, которые уже показали свою эффективность (Ripp, 2011). Заручившись общей поддержкой, Софи начала самостоятельное изучение использования блогов для работы с учащимися в качестве инструментов для обратной связи.

По правилам, первый шаг ведения блогов — определение подходящей платформы. Софи остановилась на WordPress³ как на наилучшем варианте, и вместе со своими учениками из десятого и двенадцатого классов начала экспериментировать с ведением блогов. После того как каждый ученик завел свой блог, она создала папку с ярлыками блогов в компьютерной сети школы и выделила на своих уроках время, чтобы учащиеся нашли блоги одноклассников и были готовы к взаимооценке. Обратная связь на ранних этапах показала, что наиболее предпочтительными были блоги с выполненными упражнениями. В то же время некоторым ученикам не хватало уверенности в использовании блогов, тогда как другие были не уверены в том, как находить блоги друг друга.

2. A-level курс — это двухгодичная учебная программа в британской системе образования, ведет к получению аттестата о полном среднем образовании. После прохождения A-level можно поступить в университет на бакалавриат. По результатам экзаменов, сданных в рамках A-Level, приемные комиссии вузов судят о знаниях и навыках абитуриента и выносят решение о зачислении на учебный курс в университет. (Примечание рус. ред.)

3. WordPress — одна из наиболее популярных систем для управления контентом (CMS). Проще говоря, благодаря WordPress человек, не обладающий специальными знаниями, может создать собственный сайт и регулярно размещать на его страницах различные материалы. (Примечание рус. ред.)

Повторение ключевых навыков и напоминание о папке ярлыков — и ученики освоили правила использования блогов, научились пользоваться ими, чтобы делиться различными работами, текстами, изображениями, файлами и гиперссылками на полезные ресурсы, связанные с их учебой. Софи также создала блог, чтобы обмениваться со студентами новостями и публикациями о технических достижениях.

Теперь Софи почувствовала себя готовой экспериментировать с использованием блогов для получения обратной связи. Исследователи (Black et al, 2004) утверждали: чтобы быть эффективной, обратная связь должна стимулировать мышление. Беседы Софи с коллегами убедили ее в том, что с ИКТ это возможно. В частности, она хотела изучить возможность использования имеющейся у каждого блога функции «Комментарии», чтобы побуждать учащихся думать о том, что пишут им их одноклассники. Софи продолжала делиться своим пониманием с коллегами, но также чувствовала необходимость предоставить другим людям в профессиональном сообществе возможность внести свой вклад в то, что школа узнавала о ведении блогов. Поэтому специально для учащихся она создала блог-пространство, чтобы они могли высказывать свое мнение о влиянии проекта и о том, как он может развиваться в будущем.

Это был поворотный момент. Отзывы ребят показали: хотя они приветствуют использование ИКТ как способ обратной связи о своей работе, они не всегда достаточно обдумывают то, что узнали из сказанного им учителем или одноклассниками. Софи обратилась к коллегам-учителям за помощью в решении этой проблемы. Она рассказала коллегам о своей работе на одном из регулярных мероприятий профессионального сообщества по Программе «Лидерство учителя». В своем выступлении она объяснила, что было сделано за прошедший период, и попросила своих коллег из профессионального сообщества предложить видение того, как обеспечить реакцию учащихся на обратную связь. Этот диалог помог Софи определить ключевые стратегии. Она начала выделять на уроках время для того чтобы ученики отвечали на комментарии, вначале убедившись в том, что они располагают соответствующими возможностями для их получения. Она использовала приложение iDoseo¹ на своем iPad, чтобы отслеживать, на какие комментарии были отзывы. Софи также расширила охват своего проекта, включив в него учащихся двенадцатого класса, используя бесплатный веб-инструмент под названием Screenr (экран сообщений), чтобы экспериментировать с использованием цифровой видеозаписи для оценки программных задач. Это позволило ей смоделировать процесс устранения проблем и предоставить более конкретный отзыв о своей работе.

1. iDoseo — электронный «помощник педагога» (своеобразный журнал, дневник с расписанием и т.п.)

Разработка Софи оказала большое и многовекторное влияние на развитие школы. Во-первых, эта работа обогатила ее собственную профессиональную практику. Ее ученики стали брать на себя более активную роль в процессе обучения и выработали навыки компьютерной грамотности, которые сослужат им добрую службу в будущем. Проект принес результаты не только Софи, но и всей школе. Стратегическое руководство проектом дало Софи возможность влиять на своих коллег в отношении использования новых технологий в обучении. Кроме того, группа коллег, собранная ею с целью реализации проекта, продолжает его продвигать.

Оглядываясь назад, Софи понимает, что ее собственный лидерский потенциал возрос благодаря необходимости и возможности советоваться с коллегами на всех уровнях в рамках школы. Поскольку она поддержала разработку приемов использования новых технологий для преподавателей ИКТ, впоследствии ей было предложено поддержать педагогов других предметов при использовании ими блогов для обмена работами учащихся и оценки этих работ.

После завершения проекта Софи с некоторым удовлетворением отметила, что ее разработка утвердила ее веру в то, что нам следует сосредоточиться сначала на педагогике и лишь потом на технологиях (Pearson, 2012), если мы хотим трансформировать образовательный процесс.

История Клодетт Андерсон.

Разработка стратегий для повышения самостоятельности учащихся при изучении географии

От редактора

Клодетт имеет статус передового педагога и работает учителем географии в школе Дэйм Элис Оуэна в г. Поттерс Бар. Учреждение обладает репутацией школы с высоким уровнем успеваемости, и Клодетт по собственному опыту знает, что ученикам следует предоставлять возможность для развития большей самостоятельности. Эта черта пригодится им в обучении на протяжении всей жизни. В этой истории важно проследить связь между самостоятельностью студентов и самостоятельностью их учителя. Учитель проявляет инициативу и плывет по течению собственного творчества, сосредоточившись на процессах, которые позволяют ученикам делать то же самое. Здесь мы видим лидерство и обучение как две стороны одной медали. В обоих случаях ключом является воспитание свободы выбора. Центральной идеей этой истории стала фасилитация¹. Педагогика, пример которой здесь представлен, по существу связана с фасилитацией процесса обучения. Поэтому, пожалуй, неудивительно, что Клодетт перешла от просто влияния на своих коллег, делаясь с ними своими идеями об использовании новостей в учебной программе, к непосредственному содействию их развитию, став одним из наставников группы по лидерству учителя.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство пробуждает интерес к деятельностной педагогике, при которой фасилитация культивирует самостоятельность, творчество, лидерство и сотрудничество.
- Вовлеченность в международное сотрудничество способна укрепить уверенность учителей в своих силах.

1. Педагогическая фасилитация (от *facilitate* — облегчать, помогать, способствовать) — вид педагогической деятельности, в процессе которой за счет особого стиля общения и личности педагога учащийся осознает свою самоценность, стремление к саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию, раскрытию способностей. Основная задача учителя — фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения. (Примечание рус. ред.)

Информационное табло Клодетт «География в новостях» было разработано таким образом, чтобы стимулировать учащихся выделять при чтении актуальные мировые географические проблемы. Клодетт намеревалась регулярно обновлять его и расстроилась из-за того, что не смогла поддерживать это дело. Размышляя об этом, она поняла, что, возможно, реальная проблема не в том, чтобы обновлять табло, а в том, чтобы повысить ответственность учеников за свою информированность в предмете изучения. Она придерживалась мнения, что хорошие ученики — это те, кто независим в своих суждениях и сам контролирует процесс своего учения (Claxton, 2002). Она решила выработать стратегии, которые помогут ученикам стать более самостоятельными и усовершенствуют их географическую компетентность. Исследовательский подход казался ей хорошим для движения вперед как ее учеников, так и ее самой.

Клодетт сосредоточилась на семиклассниках и стала выделять время на уроках, для того чтобы вместе с учащимися изучать географию по новостям. Она предоставляла ребятам основные новости и интернет-ресурсы, стимулируя их мыслительную деятельность, задавая им вопросы для исследования. Она обратилась к школьному библиотекаря и попросила ее помочь запланировать библиотечные уроки, которые расширили бы познания учеников и использование ими информационных ресурсов. Опыт библиотекаря принес пользу проекту и позволил Клодетт лучше понять, каким образом библиотека может быть полезна в обучении.

Интенсивное использование библиотеки поддерживает исследовательский подход в обучении, в котором ученики приобретают большую самостоятельность и более широкие возможности для подбора информации. На этом основании Клодетт ввела домашние задания, в которых ученики отвечали за подготовку географических новостей и которые они представляли в начале каждого урока. Планирование процесса обучения с упором на самостоятельность учеников дополнительно подпитывалось участием Клодетт в семинарах профессионального развития. Там ее коллега поделился с ней идеей обсуждения с учениками целей обучения. Большое влияние оказали также истории в журнале «Лидерство учителя», в которых описывалось, как ученикам предоставлялась возможность выбирать содержание обучения и задавать ему направление (Edwards and Gilbert, 2011). Клодетт решила исследовать технику применения согласованных с учащимися целей, которая могла бы дать ее ученикам чувство причастности к процессу обучения и структурировать понимание тем и проблем курса.

В рамках проекта «География в новостях» у учеников расширилась область осуществления права выбора. В конце серии уроков учеников попросили проголосовать за самый интересный новостной репортаж и совместно задавать вопросы по этому репортажу для дальнейшего исследования. Затем все вместе рассуждали о том, что они считают наиболее эффективным на уроках. На заключительном этапе учащиеся составляли план урока, включая начало, основную часть занятия и обобщение на основе обсуждения, насколько эффективно проходит обучение. Учеников эта задача сильно мотивировала, и их чувство причастности к собственному учению возросло.

К концу учебного года Клодетт собрала фактический материал, подтверждающий эффективность ее разработки. В своих выводах она перечислила преимущества метода фасилитации процесса обучения. Но некоторых коллег беспокоило, что этот метод занимает драгоценное время на уроках и уводит в сторону от обязательной учебной программы. Тем не менее Клодетт отметила, что потенциал в области самостоятельного учения ребят возрос, а также укрепились их умения устанавливать связи между географическими темами. Она пришла к выводу, что на самом деле это более ценно.

Несмотря на то, что первоначально проект Клодетт был сосредоточен на уроках географии, влияние ее работы распространилось дальше. Например, оно прослеживалось в регулярном общении школы с родителями. Одна родительница, работающая в Королевском антропологическом институте, заинтересовалась работой Клодетт и ее влиянием на новый курс «A-level», в разработке которого она принимала участие. Она связалась с Клодетт, и они провели плодотворную дискуссию о стратегиях мотивации и самостоятельности учащихся.

Клодетт поделилась опытом работы на международном уровне, когда два директора из школ Западной Австралии приехали к ней, чтобы узнать больше о профессиональном сообществе инициативы лидерства учителя. Клодетт обнаружила, что чрезвычайно полезно делиться своим опытом с иностранными коллегами. Она прокомментировала этот вывод следующим образом: *«Это действительно помогло мне ощутить, что я — лидер, ведущий к изменениям»*. Впоследствии ее влияние на международной арене расширилось, когда она присоединилась к группе, которая участвовала в мероприятии профессионального сообщества программы «Лидерство учителя» в Сербии (см. Главу 18).

На приверженность Клодетт сотрудничеству повлияло ее участие в группе по лидерству учителя в Поттерс Бар. В рамках сети у нее появилась возможность провести многочисленные дискуссии с коллегами из разных школ, которые все вместе развивали практику лидерства. Понимание Клодетт лидерской практики и ее собственный лидерский потенциал получили сильное развитие в ходе ее работы над проектом в области профессионального развития. Поначалу она сомневалась в своей способности инициировать процесс изменений и руководить им без администрации. Тем не менее она продолжала стремиться к сотрудничеству и искала возможности для работы с коллегами в школе. Такой активный подход к вовлечению других в свою деятельность означает, что проект оказал влияние не только на практику Клодетт и обучение ее учеников, но и на ее коллег в школе и за ее пределами.

Этот успешный опыт понимания и проведения работы в области профессионального развития принесет еще бóльшие плоды в последующие годы. Когда женщина, которая координировала работу группы лидерства учителей, объявила о своем переходе в другую школу, Клодетт смогла принять вызов, взяв на себя роль наставника. В следующем году она работала вместе со своей коллегой Хелен Вуттон, совместно с которой координировала в своей школе программу и организовывала мероприятия профессионального сообщества программы «Лидерство учителя».



Истории учителей о собственном лидерстве в проектах профессионального развития

Этот раздел состоит из четырех глав, каждая из которых написана учителями-практиками. Это истории о проектах в сфере профессионального развития, и поэтому они имеют много характеристик, аналогичных историям из Раздела 1. В них также представлено лидерство учителей в форме хорошо спланированных проектов, призванных произвести долгосрочные изменения в различных аспектах профессиональной практики. Эти истории отличаются тем, что имеют сильную научную подоплеку. Все авторы имеют степень «Магистр в образовании» по специальности «Лидерство в образовании и учении», то есть степень магистра, которая присуждается в Кембриджском университете, поэтому неудивительно, что эта работа соответствует высокому научному уровню.

В этих главах мы видим труд, который является одновременно и аналитическим, и критическим. При соискании своих научных степеней авторы не вышли за рамки своего профессионального сообщества: их труд прочно укоренен в их практике и в стратегическом стремлении к совершенствованию. Авторы глав этого раздела, приняв научный подход, не отказались от своей преданности решению проблем в своем профессиональном контексте. Например, они не принимают академических правил изученной литературы ради поддельной объективности. Вместо этого они исследуют литературу прагматично, собирая инструменты и ресурсы, которые позволяют им подвергать свои предположения тщательному анализу. Они ищут концепции, разъяснительные рамки и альтернативные точки зрения, на основании которых рождаются аналитические инструменты, которые им нужны, чтобы продолжать свой путь к улучшению качества преподавания и обучения. Научный труд повышает их способность отражать свои убеждения и предположения, теоретизировать свою практику и вырабатывать критический взгляд на образовательную политику.

Примечательно, что учителя, работающие в напряженных условиях, готовы взять на себя обязательства по такому утомительному предприятию. Вечернее обучение на соискание ученой степени магистра требует полной отдачи. Раньше учителям предоставляли для этого отпуск, но в наше время бюджет не позволяет временно освободить их от обычных преподавательских обязанностей. Это означает, что после полного рабочего дня люди едут в другое место для участия в семинарах, которые проходят в вечернее время. Кроме того, таким учителям, о которых идет речь в этой книге, приходится самим оплачивать свою учебу. Для этих учителей дело не только в карьерном росте: на самом деле, в системе образования в Англии степень магистра не является гарантией продвижения по службе. Так почему же эти учителя принимают вызов стать учеными-практиками? С моей точки зрения, как соруководителя рассматриваемой магистерской программы, это связано с глубочайшим чувством удовлетворенности, которое является результатом той или иной профессиональной идентичности. По словам Чарльза Макклинтока, ученый-практик — это:

«... идеал профессионального мастерства, основанного на теории и научных исследованиях, наполненного экспериментальным знанием и мотивированного личными ценностями, политическими обязательствами, а также этическими нормами поведения» (McClintock, 2004: 395).

Личную удовлетворенность учителей, которая возникает, когда их профессиональная идентичность принимает подобную научную деятельность, ориентированную на практику, можно выразить термином Аристотеля «эвдемонизм», который переводится приблизительно как «стремление человека к счастью».

Дэвид Фрост

Разработка модели наставничества для профессионального развития.

Том Мерфи

От редактора

С самого начала лидерство учителя было отличительной чертой карьеры Тома Мерфи. Он был членом самой первой группы программы «Лидерство учителя», когда она начала свое осуществление в школе Сэра Джона Лоуса в 2005 году. С тех пор он реализовал ряд проектов: одни — в рамках программы на соискание ученой степени, например, магистра образования по специальности «Лидерство в преподавании и учении», другие — при поддержке иных источников. Будучи активным членом профессионального сообщества программы, Том пользуется преимуществами возможности беседовать с единомышленниками-учителями о своих инициативах и разработках и получать от них поддержку, ободрение и конструктивную критику. В этой главе Том предлагает модель наставничества, которую он разработал по совету родственника. Наставничество хорошо сочетается с лидерством учителя в том, что это способ давать возможность своим коллегам повышать профессионализм. Конкретный подход, предложенный здесь, тесно связан с принципами работы по модели профессионального развития на основе лидерства учителя, которая предлагает участникам «делать что-то одно», то есть принимать решение по разработке какого-то конкретного аспекта собственной практики обучения. Модель наставничества Тома также включает коллективную рефлексию в группе и наращивание знаний через контакты с профессиональным сообществом.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Учителя скорее будут развивать свои лидерские способности, если получат поддержку.
- Лидерство учителя позволяет напрямую связывать профессиональное развитие учителей с совершенствованием практики.

Я ведущий учитель-практик школы Сэра Джона Лоуса в Харпендене округа Хартфордшир. Я занимаюсь руководством разработок восемь лет, с тех пор как стал преподавать. В этой главе я описываю проект создания модели профессионального обучения с учетом важной роли учителя. Программа была создана с помощью моего отца. Основное внимание в ней сосредоточено на развитии взаимоотношений учителей с учениками, коллегами и на собственном профессиональном развитии в целом с помощью системы взаимной поддержки и наставничества.

Я смею утверждать, что такая модель может пойти на пользу профессорско-преподавательскому составу, повысит качество его профессиональной деятельности и, в конечном счете, увеличит образовательный потенциал учебной организации. Здесь описаны и объяснены шесть стадий модели. Обсуждаются обоснование и возникающие вопросы.

Развитие взаимной поддержки

Поощрение сотрудничества между учителями является необходимым условием эффективного профессионального развития (Harris, 2000) и связано с улучшением качества как преподавания, так и обучения (Cordingley *et al.*, 2005). Hargreaves (1998) утверждает, что традиционное распространение передовой практики в школах часто терпит крах, потому что сталкивается с тем, как учителя привыкли делать свою работу: они не могут просто так, без критики, принимать радикальные изменения в своей работе, если они предлагаются другими источниками, а не их коллегами-учителями. «Взаимообучение» уже много лет является характерной чертой повышения квалификации учителей в США, и Роббинс (цитировано Rhodes and Beneicke, 2002, 2002) дал ему следующее определение:

это «... конфиденциальный процесс, в котором два или более коллег-профессионалов работают вместе, размышляя о ежедневной практике, развивают, совершенствуют и вырабатывают новые навыки; обмениваются идеями... или решают проблемы» (цитировано Rhodes and Beneicke, 2002).

Создание условий для такой взаимной поддержки может оказаться проблематичным для многих школ, где эффективное сотрудничество не распространено. Rhodes and Beneicke (2002) пишут о задачах, которые стоят перед лидерскими командами школ при принятии механизмов, направленных на развитие доверительных отношений между коллегами: например, тщательный отбор тренеров, использование результатов точного анализа потребностей в качестве предварительного условия для оказания поддержки педагогам. Кроме того, в целях эффективного использования человеческих ресурсов поставленные цели должны быть реалистичными с точки зрения потенциала школы и внешнего контекста (Davidoff and Lazarus, 1997).

Инициатива

Я запустил этот проект в своей школе — общеобразовательной школе среднего размера со штатом около 120 сотрудников. В дополнение к обычным проблемам, с которыми сталкиваются подобные школы, она также несет ответственность за поддержку педагогов, научные исследования, развитие и подготовку учителей около двадцати школ, поскольку не так давно получила звание «Школы обучения». В школе приоритетом является повышение квалификации и профессиональное развитие учителей, а также развитие школы как «обучающейся организации» (Senge, 1990).

Наша первая задача как руководящей команды была — выделить достаточное время для того чтобы план профессионального развития мог реализовываться надлежащим образом. Мы считали, что некачественно преподнесенная программа будет подрывать моральный настрой, как и принесенное в жертву ценное время. Ключевая цель состояла в том, чтобы использовать несколько рабочих часов, которые учителя должны были отработать по контракту в течение учебного года. Таким образом, было принято решение сократить школьный календарь на один день, чтобы высвободить до пяти часов времени каждого штатного сотрудника, которые можно было бы использовать в рамках программы. Стратегию условно назвали «Стратегия группы обучения», она была запущена в работу с учителями и некоторым вспомогательным персоналом в сентябре 2012 года. Первоначально ей выделялось время на запланированном тренинге под названием «Эффективное наставничество». Этот тренинг стал ответом на утверждение Гарднера и Корта о том, что:

«... в то время как компании ищут сотрудников, умеющих эффективно работать в команде... школы критикуют за то, что они не готовят сотрудников, обладающих необходимыми навыками работы в команде» (2010: 28-33).

Мы изучили подходы к наставничеству и важные характеристики успешных отношений между тренером и обучающимися с упором на раскрытие потенциала участников. Таким образом, наши участники получили возможность изучать эффективные темы, которые тренер использовал, для того чтобы расширять возможности обучающегося способом, описанным в исследовании Центра творческого лидерства (Frankovelgia, 2010). Участникам был предложен тезис о том, что подобные неформальные и поддерживающие отношения, которые порой строятся лишь на краткой беседе в коридоре, имеют важное значение для успеха программы обучения. Она включает шесть основных этапов, которые описаны ниже.

Обзор программы обучения

ЭТАП 1.

Познакомиться со своей группой, назначить фасилитатора группы, составить индивидуальные планы развития участников.

ЭТАП 2.

Период индивидуального развития — исследование.

ЭТАП 3.

Обратная связь по развитию, отзывы в группе и мероприятия по развитию.

ЭТАП 4.

Выполнение мероприятий по развитию.

ЭТАП 5.

Отзывы в группе и обмен опытом.

ЭТАП 6.

Общешкольный обмен опытом и празднование программы.

Этап 1. Создание групп для обучения

Одним из наиболее важных элементов первого этапа было выявление структур малых групп, которые будут служить средством для получения опыта в области профессионального развития. В инициативе, предлагаемой университетом Портленда (Rigelman, 2010), обучающихся учителей распределили по «триадам», объединили с коллегами и более опытными педагогами с целью развития сотрудничества и привнесения новых идей для поддержки обучения в процессе тренинга; в этой модели крайне важно, чтобы группы сотрудничали, а опытный коллега играл решающую содействующую роль.

Мы заранее попросили участников выбрать «личную образовательную цель» и еще одну, про запас, на следующий год, в частности, связанную с развитием качества преподавания и учения. Затем была проведена категоризация целей, чтобы педагоги могли объединиться в группы с коллегами с аналогичными образовательными/профессиональными потребностями.

Потребовались немалые усилия, чтобы согласовать эти малые группы (3-5 человек), так как считается, что правильное сочетание потребностей, навыков и лидерского потенциала имеет решающее значение для достижения значимых результатов. Одним из следствий этого процесса стало улучшение нашего понимания личных профессиональных потребностей наших коллег и, в свою очередь, видение, как лучше всего их поддержать.

На встрече с участниками по «запуску» стратегии мы изложили процесс заключения личных договоров и взаимного наставничества, чтобы прояснить цели педагогов и их опыт. Каждая группа назначила фасилитатора, который просто взял на себя ответственность за организацию времени и места проведения встреч своей группы, но не нес ответственности за конечный результат. Участников также попросили заполнить «индивидуальный план развития», используя заранее подготовленный формат, чтобы прояснить цели в данном процессе и выявить любые потенциальные препятствия на пути учителей к собственному успеху.

Этап 2. Исследование, чтение и наблюдение

После запуска программы и дискуссии мы ввели второй этап. На нем малые группы уже определили приоритеты индивидуального обучения — как правило, один или два вида деятельности, которые педагог может идентифицировать и которые в той или иной мере поддерживаются остальной группой при проведении исследования. Каждой группе дали задание по прочтению литературы по теме особенностей и ценности наставничества, и эта тема также стала фокусом неофициальных дискуссий на протяжении второго этапа. Кроме того, мы попросили членов групп наблюдать друг за другом — за тем, как они осуществляют ту или иную деятельность. Затем об этой деятельности, наряду с любой связанной с этим новым обучением, официально сообщается другим членам группы на первой обзорной встрече, организованной фасилитатором группы (этап 3). Для лидерской команды было важно, чтобы эти групповые встречи не организовывались централизованно: мы считали, что для эффективного саморазвития и наставничества важно, чтобы группы на протяжении этого периода направляли себя сами. При этом фасилитаторов групп просили записывать даты в основном журнале, и таким образом можно было отслеживать, какие группы добились прогресса в своих планах развития, а кому в этом деле необходима поддержка.

Этап 3. Обратная связь

На этом этапе процесса обучения нашим участникам было предложено организовать встречи, чтобы поделиться первыми успехами со своей группой. Если члены группы хотели выделить дополнительное личное время для каких-то занятий и выработки более детальных планов, это было на их усмотрение. И, наоборот, если члены группы хотели обсуждать свои планы и успехи только на официальных встречах группы, это опять-таки был их выбор. Таким образом, каждый человек и каждая группа могли определить наилучший для себя процесс обучения с надеждой на то, что это приведет к повышению мотивации учителей, многие из которых имели большую нагрузку и серьезные личные обязательства. Это процесс, который обеспечивает как структуру, так и гибкость, а также наилучшим образом подходит для нужд занятого преподавательского состава и большой школы. Любое вмешательство, давление и напряженность в современной школьной среде, вероятно, будет малоэффективным и даже может оказаться контрпродуктивным для цели создания «обучающейся организации». Это подтверждают Mitchell и Sackney, которые отмечают, что суть создания учебного сообщества — это наращивание потенциала людей в школах, чтобы они могли взаимодействовать друг с другом не бюрократическими или индивидуалистическими способами, а относиться друг к другу как к члену одной команды (2001).

Этап 4. «Делай что-то одно»

Один из первых принципов, который был выдвинут участниками с момента начала дискуссий, заключался в том, что каждый должен был сделать хотя бы что-то одно: это могли быть деятельность или процедура, отвечающие личной цели обучения, установленной на старте. Для многих коллег это было относительно простое, небольшое нововведение; например, попробовать новую процедуру оценивания учащихся в конкретном классе. Пусть в меньших масштабах, но эта концепция в большой степени была подсказана моделью лидерства учителя, которая успешно используется в профессиональном сообществе участников программы «Лидерство учителя» (www.hertscam.org.uk). Такая одна цель заключалась в проявлении поведения, которое четко рассматривалось и поддерживалось как потребность в области профессионального развития, напрямую связанная с влиянием на класс. Любому педагогу сложно утверждать, что у него нет ни одной области, в русле которой ему нужно развиваться, или что у него недостаточно времени, чтобы над этим вопросом работать. В равной степени фокус «на одном» предусматривает эффективную групповую дискуссию, а также дает большую ясность человеку, который должен был работать в этом направлении. Кроме того, в рамках широкого управления эффективностью

деятельности участников это способствовало созданию атмосферы, в которой предметом оценки была не только сама оценка, но и развитие.

Этап 5. Рефлексия, обмен опытом и обучение

На этапе 5 группы встретились в последний раз для обсуждения и обмена опытом в области своего обучения. Мы надеялись, что элемент наставничества и ответственность перед группой в этом процессе будут способствовать личному успеху каждого. Осознание, что в этом предприятии участвовало все сообщество, также стало дополнительным стимулом. Поскольку к каждому участнику предъявлялось одинаковое требование «делать что-то одно», считалось, что это породит ощущение, что мы «все в этом вместе». Двигать целую организацию вперед всегда трудно, особенно там, где, как в случае с преподавательским составом, обычно существуют разрозненные индивидуальные цели и задачи в плане эффективности. Опять же, общая энергия и преданность программе повысятся благодаря процессу, принятому как на индивидуальном, так и на групповом уровнях.

Полезный, хотя и случайный вклад в это дело был внесен на школьном учебном мероприятии, где спикер процитировал слова тренера олимпийских участников Великобритании по велоспорту сэра Дэйва Брейлсфорда, который говорил, что успеху команды в Лондоне 2012 способствовало «соединение небольших достижений». Прослеживались четкие параллели с применяемой концепцией «делать что-то одно»: если каждому коллеге удастся добиться небольшого улучшения в своей личной практике, это, скорее всего, приведет к более масштабному влиянию на успех всей школы.

Этап 6. Налаживание контактов на праздничном мероприятии

В конце года было проведено мероприятие, на котором была представлена успешная практика, а также люди делились идеями и примерами. Это событие проводилось на основе партнерской модели, используемой профессиональным сообществом учителей (HertsCam), в рамках которой участники программы регулярно посещают мероприятия, обсуждают на них ход своей работы и обмениваются успешным опытом лидерства. Цель заключается в том, что сообщество «расприватизирует» классную комнату, а также является некой формой «социальной проверки» методических разработок для определения эффективности практики (Hargreaves, 1998). В нашем случае каждой «группе обучения» было предложено подумать над своим индивидуальным и групповым обучением в течение данного периода

и наглядно продемонстрировать доказательства профессионального развития в любой форме, в том числе на примерах работы с учениками. Этот процесс отбора уроков, распознавания творческих идей и отслеживания достижений педагогов служил многим целям. Хотя на индивидуальном уровне существуют очевидные преимущества с точки зрения обмена передовым опытом, участники надеялись, что на уровне школы это могло способствовать созданию более широких связей в рамках штата; и необходимо расширить сферу обучения малых групп, которые были первоначально созданы. В конечном счете эта инициатива способна повышать компетентность отдельного преподавателя и, что еще более важно, продвигать вперед всю школу как «обучающуюся организацию».

Оценка

После «мероприятия по налаживанию контактов» мы попросили участников через интернет-опрос оценить воздействие этого процесса. Участникам была предложена шкала с утверждениями, а также просьба дать подробный отзыв о влиянии программы и о том, что в ней потенциально можно было бы улучшить. Результаты были положительными в подавляющем большинстве случаев: более чем три четверти участников согласились с тем, что программа повлияла на их практику, они выиграли от участия в ней и с нетерпением ждали повторения процесса. В комментариях на открытый вопрос участники отметили положительное влияние программы на их личное развитие:

«Программа стимулировала беседу, благодаря которой зарождались новые идеи».

(Учитель А)

«Программа заставила меня быть более изобретательной в борьбе за повышение уровня грамотности».

(Учитель Б)

«Без такого толчка развитие... затерялось бы где-то среди конкурирующих приоритетов».

(Учитель В)

«Качество оценивания улучшилось... теперь я подталкиваю учеников к тому, чтобы они более глубоко обдумывали свою работу».

(Учитель Г)

Замечания по поводу улучшения программы в основном были сосредоточены на поддержке группы фасилитаторов, поскольку некоторым фасилитаторам сложно было координировать групповые встречи без нашего вмешательства. Некоторые участники посчитали, что интересы в группах, возможно, были слишком разнообразны, и что это послужило барьером

для сотрудничества. Пара пронизательных замечаний касались того, что некоторые элементы наставничества затерялись в стремлении найти хорошую идею. Эти отзывы подтверждают положение Харгривза о том, что процессами повышения квалификации необходимо управлять, чтобы «профессиональная поверхность возня» превратилась в более эффективное формирование знаний (Hargreaves, 1998).

Заключение

В любом образовательном контексте руководители школ постоянно сталкиваются с вызовами, которые дают учителям возможность профессионально расти и, как предполагает Brandt (2003), создавать школьную культуру, которая поощряет глубокое и непрерывное профессиональное образование, способное оказать сильное воздействие на учебные достижения учащихся. Сложности, сопряженные с изменениями в учебном процессе, необходимость достижения более высокого уровня успеваемости и факультативные обязанности приводят к тому, что у учителей мало времени для саморазвития. Однако это не освобождает коллектив от ответственности за свое личное развитие и повышение квалификации.

Более эффективное использование рабочих часов создает условия для профессионального развития, хотя, как предполагает Brandt (2003), содержание программы все же должно быть значимым для педагогов и включать в себя возможности для социального взаимодействия. Использование структурированной системы с участием взаимной поддержки и наставничества, опора на принцип «делать что-то одно» и механизм ответственности перед группой наряду с процессом обмена успешным опытом, как описано выше, по-видимому, способны удовлетворить потребность в профессиональном росте в контексте очень загруженной школьной среды. Кроме того, во всем школьном сообществе были созданы объединения личного и профессионального развития, способствовавшие поддержанию позитивного настроения и наращиванию потенциала. После годичного испытания программы в этой школе были заложены основы, которые способствуют развитию непрерывного образования и совместной практики работы в рамках школьного сообщества.

Выравнивание игровой площадки: улучшение качества физического воспитания.

Хелен Фой

От редактора

Хелен Фой — ведущий специалист по физической культуре. Появление этой главы совпало с поражением Англии на чемпионате мира по футболу и фурором в прессе после недавнего доклада Комитета по стандартам в сфере образования о качестве физического воспитания (2014А). В нем главный инспектор призвал школы улучшать качество спортивных соревнований и ликвидировать разрыв в достижениях государственных и частных школ. Комментаторы, такие как Дэвид Конн (David Conn, 2014), утверждали, что этот разрыв можно отнести на счет наличия ресурсов, которые у частных школ имеются в изобилии, в то время как государственным школам приходится обходиться минимумом. Ключевое послание главного инспектора директорам школ и учителям в государственных школах заключалось в том, чтобы наилучшим образом использовать то, что у них есть. История Хелен — замечательная иллюстрация этого. Как и в отчете Комитета, она придерживается мнения, что спорт может способствовать формированию стремления к достижениям и дает учащимся возможность добиться успеха, что в свою очередь укрепляет их веру в свои силы. Конечно, Хелен болезненно осознает лицемерие политики, подрывающей попытки школ делать именно то, чего от них ждут, но она — учитель, и поэтому выбирает делать то, что в ее силах, чтобы устранить это шокирующее неравенство посредством своего творческого подхода и решимости.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителей эффективно, когда мобилизует усилия и творчество коллег посредством сотрудничества.
- Осуществляя лидерство для устранения неравенства, учителя выступают в поддержку справедливой политики.

Я учитель физкультуры в Нобелевской школе, смешанной общеобразовательной школе в Стивенэйдже, и до тех пор, пока правительство не прекратило Программу спортивного партнерства, я была спортивным координатором школы, работающим с другими школами, в том числе со средними, начальными и специальными школами для улучшения качества физического воспитания в нашем городе. Я поняла ценность сотрудничества и обмена передовым опытом. Я знаю, что учителя могут извлечь большую пользу из обмена опытом, они могут учиться друг у друга, и все это приведет к улучшению качества преподавания.

Работая, я сотрудничала с коллегами из сорока четырех разных школ в городе Стивенэйдж. Собственные наблюдения и профессиональное общение с коллегами выявили несоответствие качества преподавания и обучения на уроках физкультуры как в нашей школе, так и во всех школах в городе, что подтверждалось отчетами школьных проверок. В предыдущие годы стратегии были направлены на поддержку преподавания физкультуры, повышение уровня участия молодежи в физической активности и повышение качества преподавания и обучения этому предмету. Координатором я стала, когда в соответствии с государственной стратегией «Физкультура и спорт для молодежи» было создано объединение «Спортивное партнерство школ» (Flintoff, Foster and Wysawnoha, 2011). Таким, как я, профессионально обученным преподавателям физкультуры и спортивным тренерам, были предложены координационные, консультационные и лидерские роли с целью повышения качества физкультуры и школьного спорта.

По ряду причин высокое качество преподавания и обучения физкультуре имеет важное значение (Bailey *et al.*, 2009) и может быть полезным инструментом в деле повышения уровня успеваемости и стремления учеников к учебе (Stead and Neville 2010). Наш город боролся с очевидно низким уровнем их желания учиться. Родители, которые имели негативный опыт учебы в школе, в меньшей степени способны давать своим детям необходимую поддержку, что в свою очередь приводит к тому, что и у детей пропадает желание учиться. Такую отстраненность можно преодолеть путем предоставления молодым людям возможности выработать положительный настрой посредством спорта и физической активности.

Учителя физкультуры сталкиваются с особыми проблемами, поскольку данный предмет сопряжен с рисками, связанными с опасным оборудованием и «неконтролируемой средой» (Katene and Edmonson, 2004). Обстоятельства, вытаскивающие учащихся из привычной «зоны комфорта в классе», могут вызывать страх. Эта сложная задача требует от коллег развития знаний и компетентности в области физического воспитания, которое можно осуществлять только посредством адекватной поддержки, руководства и создания условий для непрерывного профессионального развития и повышения квалификации.

Для меня и моих коллег национальная стратегия «Физкультура и спорт для молодежи» оказалась настоящим прорывом. Нам удалось поделиться богатым и разнообразным опытом с коллегами школ всего города, оказать поддержку неспециалистам, а также тем, кто проходил подготовку в качестве учителей физкультуры. Стало ясно, что степень занятий спортом повышается, и мы сочли, что существенно изменили устремления молодых людей. Однако смена правительства и проведенный в октябре 2010 года анализ расходов привели к упразднению программы «Спортивное партнерство школ» (Campbell, 2012). Это сильно ограничило мои возможности вносить вклад в развитие методики преподавания физкультуры в нашем городе.

Практика путем сотрудничества

В атмосфере новой политики, обусловленной жесткой экономией, для меня было важно использовать свои профессиональные взгляды и опыт, чтобы двигаться вперед. Роль спортивного координатора дала мне бесценный опыт, посредством которого я научилась силе сотрудничества в формировании знаний, а также я использовала полученные знания для культивирования нравственного характера педагогических целей. Я была полна решимости применить полученные знания и опыт в своей школе. Я разработала проект, основанный на принципах модели лидерства для профессионального развития (Frost and Durrant, 2003). Этот проект позволил бы коллегам сотрудничать, обмениваясь успешным опытом и учась друг у друга. Я хотела, чтобы все учащиеся получили пользу от физкультуры, чтобы она их вдохновляла и усиливала их стремление к достижениям. Я хотела привлечь своих коллег к проекту, в котором мы бы планировали и совершенствовали нашу учебную программу, методы преподавания и обучения, чтобы удовлетворить потребности всех наших учеников.

Проведенное исследование укрепило мое убеждение в том, что сотрудничество является ключом к эффективному профессиональному развитию (Cordingley *et al.*, 2005). Сотрудничество помогает создать профессиональную культуру, в которой существуют разделяемые ценности, убеждения и нормы. В такой культуре люди склонны идти в одном направлении и вносить свой вклад в улучшение школ, в развитие профессионального мастерства и в улучшение достижений учащихся (Stoll, 1999). Сотрудничество позволяет нам продолжать свое профессиональное развитие путем обмена успешным опытом.

«Учителя учатся так же, как учащиеся: путем изучения, деятельности и рефлексии, в сотрудничестве с другими учителями, внимательно изучая учащихся и их работы, делясь тем, что они понимают» (Darling-Hammond, 1999: 18).

Моей целью было выработать такой подход к профессиональному развитию, который позволил бы учителям улучшить качество преподавания физической культуры. Я хотела наладить такую командную работу, при которой люди развиваются, учась друг у друга. Возможно, это привело бы к развитию культуры, в которой коллеги готовы слушать друг друга.

Формулирование согласованных с коллегами целей

Меня беспокоило качество и степень согласованности методики проведения уроков и поэтому я думала, что нам важно прояснить свои приоритеты и цели. Нам необходимо совместное видение, включающее личные приоритеты коллег, приоритеты отдельного факультета и приоритеты отдельной школы (Senge, 1990). Я договорилась о встрече с коллегами, которые несли определенную ответственность за процесс преподавания и учения. Целью этих встреч было изучение текущего уровня эффективности факультетов физической культуры в контексте целей всей школы. Стало ясно, что для того чтобы все студенты имели положительный опыт на уроках, нам необходимы общие обязательства и общий подход, применяемый всеми коллегами, занимающимися этим предметом. Поэтому моим приоритетом было установление общих задач в рамках консультаций и исследований. Мне нужно было следить за тем, чтобы мнения коллег были услышаны и оценены по достоинству.

С точки зрения руководства школы, приоритетом были данные по успеваемости, а коллегам разных факультетов было важно достигнуть так называемых «неизмеримых показателей» (MacBeath and Mortimore, 2001), таких как удовольствие от процесса и активность. Для того чтобы все стороны чувствовали себя частью проекта, было важно настроиться на баланс этих целей. Временами этот процесс казался мне трудным. Мне пришлось учитывать разные взгляды, с некоторыми из которых я была согласна, а с некоторыми — нет. Мне пришлось принимать во внимание взгляды коллег по факультету и взгляды соответствующего руководства, при этом не забывая о собственной посреднической роли и профессиональной позиции. В принципе я была согласна с необходимостью внешних мер и подотчетности, но я также понимала, что успеваемость учеников была бы гораздо выше, если бы нам удалось улучшить качество преподавания. Это позволило бы ученикам поверить в себя и на всю жизнь привило бы им увлеченность спортом (MacNamara *et al.*, 2011).

Моим следующим шагом были консультации с коллегами. Я хотела рассказать о назначении моего проекта. Мне нужно было узнать, какие, по их мнению, существуют препятствия и ключи к успеху в нашем предмете. Я хотела узнать,

как, на их взгляд, мы можем улучшить качество физического воспитания. Для того чтобы коллеги могли легко записывать свои мысли, я разработала форму для оценки. Я считала, что они доверяют мне и отвечают честно. И вновь появилось много комментариев: например, о необходимости создания условий для внешкольных занятий студентов, о балансе в работе педагогов и возможности учиться друг у друга, чтобы гарантировать обеспечение равных возможностей ученикам в учебе. Этот процесс был чрезвычайно полезным. Некоторые моменты были связаны с практикой, например, с доступностью оборудования, тогда как другие были больше связаны с организационными вопросами, такими как составление расписания и продолжительность занятий.

Исследовательская деятельность в других школах

Я знала, что могу определить качество работы в моей школе, но мне также хотелось изучить альтернативные подходы в других школах. Связи, которые я и другие коллеги установили в дни партнерства школ, помогли мне определить наиболее подходящие школы для проведения исследования. При посещении школ моими ориентирами стали основные задачи моего факультета. Мне удалось собрать полезные данные и сделать некоторые ценные наблюдения о практике работы, которая не применялась в моей школе.

Во время моих визитов в другие школы выяснилось, что педагоги использовали инициативу «Школьные игры» в качестве средства для расширения возможностей педагогов и учеников. «Школьные игры» — это национальная программа соревнований, которая поощряет школы организовывать спортивные соревнования как часть районных, окружных и национальных соревнований. Школы разрабатывали внеклассные мероприятия с учетом графика соревнований «Школьные игры». Учителя физкультуры часто движимы своим соперническим духом и желанием создать наилучшие условия для своих учеников. «Школьные игры» предоставляли им разные возможности в различных видах спорта. Они включали мероприятия, которые не обязательны в нынешнем соревновательном процессе. Это потенциально открывает новый, захватывающий опыт для учеников и для преподавательского состава.

Я передала своему факультету предложение принять участие в программе «Школьные игры». Моей целью было совершенствовать практику преподавания, чтобы каждый ребенок мог заниматься на лучших уроках физической культуры, чтобы взрастить в учениках стремление к учебе. Мне казалось, что этого можно достигнуть посредством подобной инициативы. Я подготовила документ с изложением моей программы «Школьных игр» для

обсуждения с коллегами, которые откликнулись с неожиданным энтузиазмом. Они хотели включить новые виды спорта, которые пробудили бы интерес у наших ребят и обеспечили участие нашей школы во всех соревнованиях. С тех пор наша школа стала одной из самых успешных в этой программе.

Обретение уверенности через типовую папку

В случаях, когда уровень стремления к достижениям очень низок, уроки физической культуры могут предоставить ученикам возможность развивать альтернативные навыки и качества (Whitehead, 2004). Для некоторых учеников это, пожалуй, один из немногих предметов в учебном плане, который может позволить им продемонстрировать практические навыки и лидерские способности. Физкультура дает основу для обретения уверенности при условии применения соответствующих методов для отслеживания достигнутого прогресса. Это требует эффективных процедур оценки, отслеживания и мониторинга.

Одна из моих коллег, преподаватель технических наук, использует способ согласованности процедур оценки, отслеживания достижений и мониторинга. Эту идею она почерпнула на одном мероприятии профессионального сообщества учителей по программе «Лидерство учителя». Стратегия называется «Типовая папка». В папке хранится целый ряд документов по каждому классу. Она особенно хорошо подходит для общего образования, где применение традиционных подходов, таких как письменные работы в тетрадях, может замедлить ход работы. Эта папка используется для хранения материалов, работ учеников и записей для отслеживания прогресса. В папке могут быть и формы рефлексии учеников, и предложения, что им нужно сделать, чтобы совершенствоваться. Моя коллега объяснила, что ученики смогли поставить личные цели на будущее, что, по ее мнению, является мотивирующим фактором. Если ученики хотят достигнуть желаемого прогресса на уроках физической культуры, они должны знать, чего достигли, и быть в состоянии определить дальнейшие шаги, руководствуясь целями, связанными с конкретными критериями оценки. Коллеги с большей вероятностью справились бы с этой работой, если бы у них была подготовлена форма для оценки, отслеживания и мониторинга успеваемости учеников. Проделав эту подготовительную работу, мне удалось снять нагрузку с плеч своих коллег. Я провела ряд дискуссий со своими коллегами о внедрении «типовых папок» в качестве решения проблемы оценивания, отслеживания достижений учащихся и мониторинга. Я позаимствовала примеры «типовых папок» у других отделов, чтобы поделиться опытом. Коллеги предложили дополнительные элементы, которые могут оказаться полезными, и согласились использовать « типовые папки », содержащие согласованные

формы отслеживания достижений учащихся и мониторинга. На протяжении всего учебного года в «типовую папку» были внесены уточнения и дополнения. Этот процесс показал: чтобы совершенствовать свою практику, некоторые коллеги начинают больше сотрудничать и делиться идеями.

Обмен успешным опытом с сообществом учителей физкультуры

Для учителей физкультуры отношения с другими школами имеют жизненно важное значение, потому что нам нужно создавать условия для продуктивного соперничества, которым сопровождаются спортивные соревнования. Это возможности для профессионального обучения не только вместе с другими школами, но и с партнерами из сообщества, такими как представители Национального руководящего органа (NGB) и тренеры-общественники. Благодаря сотрудничеству и налаживанию контактов за пределами школы, мы смогли создать условия для учеников по всему Стивенсэйджу для участия в ряде различных видов деятельности. Эти связи обеспечили платформу для профессионального обучения. Коллеги научились у партнеров совершенствовать собственную методику. Мне нужно было предоставить коллегам возможности сотрудничать и делиться успешным опытом. Я организовала встречу по «обмену опытом» для коллег — преподавателей физкультуры из района. Туда пришли преподаватели из разных школ с широким спектром специальных знаний. Для улучшения методов работы я должна была предоставить им возможность находить альтернативные методы обучения. Наблюдая за незнакомыми методами в действии, коллеги смогли обрести уверенность в расширении своей практики.

Я организовала встречу по обмену опытом по образцу мероприятий профессионального сообщества для налаживания и укрепления связей (см. Главу 17) и люди получили возможность представить свою работу и принять участие в профессиональном диалоге. Мне пришлось скорректировать модель с учетом потребностей данного предмета, например, обеспечить доступ к физическому пространству для практических занятий. Нужно было обеспечить участие в семинарах, проводимых преподавателями, говорить с представителями учеников и помощниками учителей. Коллеги из разных районов города Стивенсэйджа чрезвычайно хорошо восприняли данное событие, и я по-настоящему оценила их вклад. Я ощущала желание коллег сотрудничать, причем это касалось не только преподавателей из моей школы. Опора на этот успех стала для меня новым приоритетом.

На основе моего проекта были разработаны условия для достижения успеха. Беспокойство вызывало то, что мы не всегда признавали или отмечали успехи

учащихся по физкультуре в моей школе. Многие другие школы в Стивенэйдже ежегодно проводили вечера признания заслуг. Мы приобрели знания и практические «ноу-хау» от других школ, а затем работали вместе, всем факультетом, чтобы внедрить эти идеи в нашу практику. Мы хотели привлечь родителей и местные спортивные клубы к процессу признания наших достижений.

Заключение

Мой проект профессионального развития еще раз напомнил мне о том, зачем я каждый день хожу на работу. И для меня, и для других он подчеркнул важность физической культуры, входящей в учебную программу. Доказательства тому прослеживаются в недавно принятой новой политике правительства и в выделении целевого финансирования на поддержку физической культуры в каждой начальной школе с сентября 2013 г. Занятия физической культурой могут стать мощным инструментом в школьном сообществе. Ученики могут испытать успех, радость достижений и гордость благодаря эффективной работе педагогов. И об этом говорит не только наличие наиболее успешных школьных команд. Соблюдая баланс между участием и соперничеством, все учащиеся могут использовать предоставленные возможности. Я горжусь достижениями учеников и коллектива моей школы и мне хочется и в будущем повышать уровень физического воспитания и школьного спорта в своем городе.

Я чувствую, что мы начали менять культуру в сторону профессионального развития. Мы работали над восстановлением поистине коллективной культуры после отмены программы «Спортивное партнерство школ». Подтверждением этому служит участие людей, постановка согласованных целей, участие в профессиональном диалоге, обмен успешным опытом, работа с представителями общественности и другими школами и, самое главное, разработка и внедрение единых методов работы.

Я надеюсь, что мой проект профессионального развития стал педагогическим достоянием и в будущем будет вдохновлять других людей. Я хочу, чтобы моя работа продолжала оказывать воздействие на школьное сообщество, чтобы учащиеся получили представление о будущих перспективах в жизни.

Я надеюсь, что педагоги других предметов извлекут уроки из нашей разработки и будут стремиться к совершенствованию путем внедрения методов, которые внедрили мы. Мой проект повлиял и на коллег, и на учеников. Он также помог сформировать определенную практику преподавания в городе. Это был очень полезный опыт. Теперь я полна решимости и стремлюсь сделать так, чтобы путь развития не заканчивался в этой точке. Для меня это только начало пути.

Нейрообразование¹: влияние на преподавание и учение. Лиа Комиссар и Кэролайн Криби

От редактора

Эта глава написана Лией Комиссар и Кэролайн Криби, которые были коллегами и преподавали в средней школе в Хартфордшире.

Лия впоследствии стала менеджером проекта по образованию и нейронауке в The Wellcome Trust, а Каролина заняла пост помощника директора в школе Сандрингэм, где она отвечала за программу по повышению квалификации педагогов. Общая тема, рассматриваемая в этой главе, заключается в том, как преподаватели могут совершенствовать методику, обдумывая значимость новой области — нейрообразование. Она проливает свет на широкую тему о роли научных данных в развитии профессиональной практики, что было спорным на протяжении многих лет.

Такие инициативы, как EPPI-Центр (www.eppi.ioe.ac.uk) и TLRP (www.tlrp.org), стремятся представить официальному руководству и специалистам-практикам научные доказательства и результаты исследований в области образования, но, как показали Лия и Кэролайн, задача в том, чтобы найти способы дать учителям возможность взаимодействовать и использовать результаты исследований. Из их истории следует, что научные данные могут быть очень полезны, если используются в процессе профессионального развития, когда преподаватели обретают поддержку в применении стратегий на занятиях и их оценке.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителя может обогатиться за счет научных исследований.
- Лидерство может повысить профессионализм учителя.

1. Нейрообразование — это наука, которая развивает новые стратегии и технологии обучения, основанные на знаниях о функционировании головного мозга. Понимание когнитивных процессов учащихся играет ключевую роль в усовершенствовании стратегий и методологий обучения с целью усиления потенциала каждого ребенка. См.: Эстефания Эхеа, Нейрообразование: заучивать наизусть — не значит учиться. <https://blog.cognifit.com/> Эта новая образовательная дисциплина объединяет знания в области нейронауки, психологии и образования с целью оптимизации образовательного процесса и обучения. (Примечание рус. ред.)

В этой главе мы рассмотрим, как находящаяся на стадии становления область нейрообразования способна поддержать развитие процесса преподавания и обучения. Мы обе преподавали в одной средней школе Дейм Элис Оуэн в Поттерс Бар, где одна из нас, Кэролайн, была координатором программы «Лидерство учителя» (см. Главу 13), а другая, Лия, была руководителем отделения биологии.

У нас были общие интересы: с разных позиций мы искали стратегии, направленные на помощь учителям в повышении качества и результативности обучения. Мы используем проекты нейрообразования в двух школах и обсуждаем вопросы, связанные с управлением изменениями, актуальностью этой новой совокупности знаний для педагогики; а также рассматриваем потенциал проекта для сотрудничества между школами, высшими учебными заведениями и научным сообществом.

Научно обоснованное образование

В Великобритании органы, отвечающие за реализацию политики, все чаще стараются основывать решения в сфере образования на эмпирических данных и исследованиях, а не на модных тенденциях и идеологии, которые, как говорят, доминировали ранее (Департамент образования, 2013; Haynes *et al.*, 2012). В марте 2013 г. Фонд целевого капитала и Sutton Trust были совместно названы правительством «Рабочими центрами», работающими на улучшение результатов образования детей школьного возраста (EEF, 2014). Они вкладывают ресурсы в научно обоснованные проекты, в которых идеи тщательно проверяются и оцениваются ведущими научно-исследовательскими институтами независимо друг от друга. Все результаты сообщаются для того чтобы школы имели доказательства, на основе которых могли бы составлять собственные профессиональные суждения. Как педагогов-практиков нас заинтересовали рекомендации таких исследований: связаны ли эти доказательства с практикой и нашим опытом? Существуют ли новые подходы, которые мы ранее не рассматривали? В частности, нас заинтересовали некоторые доказательства из области когнитивной психологии и нейробиологии, которые предлагали «готовые для использования в классе» подходы для развития памяти учащихся и полезные объяснения относительно того, почему данные стратегии являются эффективными.

Чему можно научиться в сфере нейрообразования?

Несколько дисциплин, стремящихся обрести более глубокое понимание процесса обучения, получили общее название «нейрообразование».

«Это... зарождающаяся дисциплина, которая стремится объединить области нейробиологии, психологии, когнитивной науки и образования для создания более эффективных методов обучения, учебных программ и политики в области образования» (Carew and Magsamen, 2010: 685).

Проводилось широкомасштабное обсуждение вопроса о потенциале этой области, в частности, для определения содержания образовательной реформы (Ansari and Coch, 2006; Goswami, 2004, 2006, 2008; Mason, 2009; Pickering and Howard-Jones, 2007). С нашей точки зрения, некоторые исследования в области нейрообразования пролили свет не только на то, «что работает», но и на неврологические и психические процессы, которые объясняют, почему это работает. Вместе с тем это помогло нам более полно понять процесс обучения и более критично подходить к любым результатам исследований, о которых мы читали.

На международном уровне эта сфера является одной из областей исследования, к которой финансирующие организации и официальное руководство обращаются за ответами при решении крупномасштабных образовательных проблем (Ansari *et al.*, 2012). Организация экономического сотрудничества и развития совместно с Центром развития исследований в области образования и инноваций (CERI) реализовали проект «Изучение науки и исследования головного мозга» с целью изучения, каким образом научные исследования в области нейробиологии могли бы повлиять на политику в области образования, что отражает растущий интерес к его потенциалу (ОЭСР, 2007). В Великобритании в 2014 году Wellcome Trust и EEF запустили инициативу финансирования создания базы знаний в этой области на сумму 6 миллионов фунтов стерлингов. Наши рассуждения в этой главе основываются на двух историях, одна из которых ориентирована на работу в области развития в школе Дэйм Элис Оуэна, а другая — на работу в школе в Сэндрингэм. Для наглядности мы предлагаем эти истории отдельными авторскими голосами: сначала — историю Лии, а затем — историю Кэролайн.

История Лии. Нейрообразование и разработки в школе Дэйм Элис Оуэн

У меня была степень бакалавра в области нейробиологии. Я сохранила интерес к этой области, и впоследствии она оказалась в центре внимания моего проекта в рамках программы обучения на соискание степени магистра. В этом проекте я хотела обратить внимание на нейрообразование с целью поддержки школьной практики. Я увлеклась прогрессом в этой области и старалась следить за новыми исследованиями. В то же время это было сложно из-за ограниченного физического доступа к научно-исследовательским работам и иногда недоступного характера самих работ. Находя полезные идеи, я, естественно, пыталась выработать стратегии, чтобы увидеть, будут ли они работать в моем классе.

В процессе обучения и рефлексии я разработала проект, преследующий три цели. Во-первых, обретение учителями более глубокого понимания неподтвержденных методов, основанных на работе головного мозга, и того, как они могут неблагоприятно повлиять на обучение; во-вторых, дать учителям возможность более критично заниматься исследованиями и, следовательно, уметь отвергать лженауку; и, наконец, изучить нереализованный потенциал влияния нейрообразования на школьную педагогику. Мой проект принял форму серии тренингов по профессиональному развитию, которые прошли в моей школе в 2012-2013 учебных годах. В моей школе предусматривалось, что учителя должны были выбрать пять семинаров в год из списка, включавшего более сорока тем. Я провела два семинара, описанных ниже.

Структура семинара состояла из ознакомления с областью исследования, совместной работы учителей и обсуждения, каким образом это можно применить на занятиях в классе, а также обратной связи. При таком подходе признается жизненно важная роль, которую учителя играют в обеспечении эффективного обмена результатами исследований:

«... учителям самим нужно быть готовыми служить частью моста между научными исследованиями и их применением» (Ansari *et al.*, 2012: 114).

На мой взгляд, это очень важно с точки зрения внедрения новой практики. Исследования, проводимые в искусственных условиях, в которых переменные предположительно контролируются, относительно бесполезны. Поэтому для эффективного использования стратегии в классах учителя должны тщательно обдумать контекст своих занятий, чтобы адаптировать подходы к обычным условиям процесса обучения.

На втором семинаре преподаватели делились тем, что они узнали, применяя эти стратегии на своих занятиях. Затем мы изучили распространенные «нейромифы»¹, описанные как «чуждаковые решения без научной основы» (ОЭСР, 2007: 107), такие как мышление левым и правым полушариями и гендерные различия. В связи с этим мы изучили главу, написанную Ritchie и др. (2012), в которой предложена полезная памятка для оценки любого исследования. Ansari и Coch (2006) полагают, что преподаватели, принимающие роль критических экспертов по оценке научных доказательств, будут способствовать более глубокому пониманию теории и практики. Я посчитала, что это играет важную роль в поддержке более устойчивых изменений в поведении учителей, в результате которых сами преподаватели станут более разборчивыми в отношении новых или широко публикуемых инноваций.

В процессе рефлексии стало ясно, что идеи из области нейрообразования довольно популярны: семинары повышения квалификации, которые я проводила, были самыми посещаемыми из всех предложенных, при этом большинство учителей присутствовали на обоих тренингах, которые заняли значительную часть их времени. Было件нятно, что учителя жаждут узнать больше из этой новой области, и сами предлагаемые семинары были построены так, чтобы дать учителям время поразмышлять о стратегиях и о том, как их можно эффективно использовать на своих занятиях. Возможность обмена практическим опытом на последующих семинарах послужила учителям поддержкой в дальнейшем развитии их идей и методики на практике.

История Кэролайн: нейрообразование и разработки в Школе Сандрингэм

Будучи помощником директора, который отвечает за непрерывное развитие педагогов, я хотела предложить учителям возможность заниматься исследованиями. Моя разработка в рамках получения степени магистра образования по специальности «Лидерство в преподавании и учении», а впоследствии — в написании моей докторской диссертации, была сосредоточена на личности учителя и на том, как школа может повлиять на то, как учитель реализует свою роль на практике и описывает ее. Узнав о проекте Лии, я заинтересовалась новыми исследованиями в области нейрообразования и много читала по этому поводу (Della Sala and Anderson, 2012; Dunlosky *et al.*, 2013; Roediger and Pyc, 2012; Willingham, 2010). Это было исследование о важности «практики припоминания» (Roediger and Butler, 2011), которая представляется более эффективной именно

1. Нейромифы — стереотипы и легенды, связанные с исследованиями в области нейробиологии и концепциями, которые укоренились в образовании. (Примечание рус. ред.)

в поддержке обучения. Я начала разрабатывать и пробовать стратегию «припоминания»² для поддержки учащихся на моих занятиях. Это укрепило мысль о том, что подобное исследование может оказаться полезным в качестве стимула для профессионального развития.

С точки зрения изменений мне очень хотелось привлечь самих коллег к такому исследованию, вместо того чтобы диктовать или предписывать те или иные подходы. Мне как лидеру школы стало понятно, что учителя умеют распознавать то, что может повысить качество обучения, и для многих учителей новые стратегии должны произвести качественные различия в получаемых результатах обучения по сравнению с предыдущими. Обычно новые подходы рождаются в результате собственных нововведений педагогов, идей других учителей и в определенной степени в результате чтения литературы или блогов. Поэтому я хотела создать в школе такие условия, которые позволили бы преподавателям изучить целый ряд исследований, которые их заинтересовали, а затем опробовать предлагаемые стратегии в своих классах, чтобы отразить эффективность таких подходов.

Время часто называют сдерживающим фактором, мешающим учителям заниматься исследованиями (Bell *et al.*, 2010). В оценочных анкетах семинаров повышения квалификации, которые я проводила ранее, время всегда было указано как один из таких факторов. Как правило, это означает, что педагогам больше времени требуется для создания ресурсов и последующей рефлексии. Для типичного учителя обычный день в школе проходит за преподаванием, а в свободное от уроков время учитель планирует, проверяет задания и ставит оценки, встречается с учениками и выполняет бюрократические или управленческие задачи. Недавний опрос учителей на тему их рабочей нагрузки (TNS BMRB, 2014) показал, что преподаватели в Великобритании в среднем работают более 50 часов в неделю, а директора школ — более 60 часов. Поэтому понятно, что значительное количество времени преподаватели проводят, работая по вечерам и в выходные дни. Найти время, чтобы заняться исследованиями, достаточно трудно, поскольку рабочие дни учителя и так слишком длинные. Поскольку занятия по повышению квалификации чаще всего проводятся в «указанное время», я решила использовать это время, чтобы дать им возможность взаимодействовать с исследованиями. Узнав об опыте Лии, я увидела, что преподаватели оценили возможность узнать больше о нейрообразовании и попробовать рекомендованные стратегии в рамках курса повышения квалификации.

2. Это «прием, при котором вызываются из памяти усвоенные факты, понятия или события. Материал усваивается лучше, если подавать его постепенно, регулярно возвращаясь к пройденному материалу». См: Браун П., Редигер Г. Запомнить все. Усвоение знаний без скуки и зубрежки. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 266 с. (Примечание рус. ред.)

В 2013-2014 учебных годах я провела серию семинаров совместно с учителем из моей школы Эбби Такер. На этих занятиях мы говорили об исследованиях, опираясь на различные источники, включая исследования EEF (2014) и Джона Хэтти (2012), а также исследование из области нейрообразования (Roediger and Pyc, 2012; Dunlosky *et al.*, 2013). Мы дали учителям время поразмышлять об исследованиях в связи с обдумыванием тех проблем, которые беспокоят их на занятиях. Многие преподаватели решили совершенствовать школьную практику, используя стратегии из области нейрообразования, в частности, стратегии поддержки «припоминания». Методика припоминания — это простое создание возможностей для восстановления информации, как сказано у Карпике ниже:

«... каждый раз, когда человек восстанавливает знание, это знание меняется, потому что припоминание знаний повышает способность человека припоминать его в будущем. Практика припоминания рождает не просто механическое заучивание и преходящее обучение, она производит значимое, долгосрочное обучение. Практика припоминания — это инструмент, о котором многие учащиеся просто не осведомлены и который не используется ими так часто, как следовало бы. Активное припоминание знания — эффективная, но недооцененная стратегия, способствующая осмысленному обучению» (Karpicke, 2012: 157).

Стратегия в классе, которую большинство учителей использовали для облегчения практики повторения знаний, это «квизы» (тесты), проведение учителями регулярных коротких тестов для учеников по целому ряду тем, которые изучили учащиеся в течение всего курса, а не только в недавнем времени (Roediger *et al.*, 2011). Несмотря на довольно простую стратегию, тестирование позволяет ученикам вспоминать ключевые концепции и углубляет их понимание. Это полезно, особенно в свете перехода к прямой официальной системе оценки знаний в Великобритании.

На семинарах преподаватели делились своими выводами о том, что этот подход поддерживает обучение студентов, и благодаря ему меньше времени уходит на то, чтобы напоминать студентам о каких-то важных концепциях. Учителя также поделились тем, как они адаптировали письменные квизы из пяти-десяти вопросов, чтобы сделать их более эффективными и более практичными на занятиях. Мои мысли по поводу такой возможности непрерывного профессионального образования похожи на мысли Лии: у учителей есть желание узнать больше, а возможность для учителей опробовать и критически обдумывать, как использовать различные подходы на своих занятиях, повышает эффективность.

Последние события в обеих школах

Как уже отмечалось, предоставление возможностей узнавать больше об исследованиях в области нейрообразования пробудило интерес многих учителей в обеих школах. В связи с этим можно утверждать, что они проявили характеристики повышающих свою квалификацию профессионалов:

«Повышающий свою квалификацию профессионал — это учитель, для которого преподавание является рациональной деятельностью, который стремится улучшить практику преподавания через чтение и через участие в непрерывной профессиональной подготовке, который с радостью идет на сотрудничество» (Hoyle, 2008: 291).

Наш опыт в проведении семинаров, на которых мы рассказывали о научных открытиях в области нейрообразования, привел к тому, что учителя начали читать и изучать исследования и общаться друг с другом, чтобы повысить качество своей преподавательской практики, как об этом говорил Хойл. Рефлексивный характер семинаров способствовал тому, что учителя имели возможность обдумать и разработать какие-то практические подходы. В дополнение к этому в каждой школе один учитель решил реализовать крупный проект, специально ориентированный на поддержку обучения учащихся в течение долгого времени, опираясь на принципы методики «припоминания знаний». В Школе Дэйм Элис Оуэн это была Шан Джейс, в школе Сандрингэм — Эбби Такер, обе они — учителя высшей квалификации в области естественных наук. Они обе сыграли неоценимую роль в поддержке дальнейшего понимания и развития практики преподавания в этой области.

Работа по развитию лидерства учителей позволяет преподавателям заниматься методическими разработками при помощи рефлексии и построения отношений сотрудничества с другими (Frost, 2013a). В обеих школах Шан и Эбби руководили проектами, развивая использование таких стратегий, как проведение квизов, и оценивая их эффективность в своих условиях. Важно то, что они поделились своим опытом с учителями других предметов, поддерживая их в возможности обдумать, как эти подходы могут быть адаптированы к различным дисциплинам. Оба учителя провели беседы со своими учениками и проанализировали данные по успеваемости, чтобы понять, насколько это отразилось на успехах в учебе.

В обеих школах администрация признала потенциальное воздействие, которое могут иметь такие подходы в поддержке обучения в течение долгого времени, и включила их в свои годовые школьные планы. В обеих

школах значение этих исследований в области нейрообразования стало очевидным через возможности, открывшиеся в рамках непрерывного профессионального образования для изучения исследований в этой области. Подход программы «Лидерство учителя» имел большое значение в придании структуры разработкам, которые Шан и Эбби применили каждая в своей школе, чтобы обрести смысл в работе и применять знания на практике, а также сотрудничать со своими коллегами, делиться опытом и развивать эту практику в дальнейшем. В результате ряд учителей в обеих школах применяет принципы методики «припоминания знаний» в процессе обучения и планирует проведение оценки данной инициативы. В обеих школах учителям очень захотелось узнать о новых исследованиях в области нейрообразования, и время, которое было выделено для повышения квалификации, дало возможность больше рассказать учителям о таких исследованиях. Изменения, которые были замечены в обеих школах, были вызваны тем, что учителям давалось время, чтобы вместе разрабатывать подходы и рефлексировать о своем опыте. Без сомнения, этот импульс для разработок в обеих школах был дан проектами Шан и Эбби. Их деятельность в духе сотрудничества и постоянные размышления о методике, применяемой на занятиях, привели к выработке эффективных стратегий.

Сотрудничество между профессиональным и научным сообществами

Несмотря на относительные успехи в обеих школах, нам показалось сложным порой различать, какие области нейрообразования легче применять в классе. Нам приходилось применять взвешенные решения, а также обращаться за советом к знакомым нейрофизиологам и университетским ученым. Время от времени мы беспокоились о том, не рискуем ли мы распространением нейромифов. Учитывая профессиональную нагрузку учителей, нереально ожидать, что мы можем быть экспертами в нейрообразовании или в других областях науки. Идеи в поддержку развития памяти с помощью таких стратегий, как проверка знаний, относительно просто понять, внедрить и осмыслить. Мы понимаем, что другие аспекты обучения, возможно, сложнее понять и применить на занятиях в классе. Поддержка, которую мы получили от нейрофизиологов и университетских ученых, доказала свою ценность, но это были наши личные связи, а не норма для всех учителей и руководителей учебных заведений.

В свете того, что правительство требует внедрения научно обоснованной практики, мы считаем, что существует необходимость в усилении отношений между нейрообразованием и исследованиями в области педагогики. Характер этих отношений все еще широко обсуждается и фокусируется на соответствующих ролях преподавателей и исследователей. В 1970-е годы Стенхауз выступал за то, что «недостаточно, чтобы работа учителей изучалась: они также должны изучать ее сами» (Stenhouse, 1975: 143). В 1990-е годы Дэвид Харгривз, Мартин Хэммерсли и другие участвовали в дебатах о научно обоснованной практике (Hammersley, 1997, 2007). В текущем десятилетии работа EEF по выявлению того, «что работает» в сфере образования, основана на применении учеными исследований для информирования преподавателей об образовательных мероприятиях, которые могут быть успешными. Мы видим эти отношения как взаимозависимые. Учителя играют жизненно важную роль в определении образовательных проблем, разработке эффективных стратегий для использования на практике оценки результатов, чтобы увидеть, насколько они полезны. Мы видим, что научное сообщество играет жизненно важную роль в обеспечении понимания результатов исследований и осмысления представленных этими исследованиями доказательств.

Подводя итоги работы, проведенной в обеих школах, мы уверены в том, что она оказала поддержку учителям в деле использования различных методик, отразившись на педагогической практике и практике обмена опытом. Основные идеи, открытые в области нейрообразования, обогатили и наполнили процесс осмысления педагогами научных данных и их совместного обсуждения. То, что меняет атмосферу в классе, это в конечном счете развитие «диалога» между учителями и их осознанными действиями в области улучшения преподавания и обучения. И это, безусловно, признак высокого профессионализма.

Разработка диалогового подхода к обучению. Лора Ролингс

От редактора

Лора Ролингс руководила проектом профессионального развития, обучая детей в возрасте от 4 до 13 лет в средней школе. Учась заочно в магистратуре, она написала диссертацию объемом в двадцать тысяч слов, которая легла в основу данной главы. Лора работала в тесном сотрудничестве с исследователями факультета образования Кембриджского университета, делясь своим опытом и знаниями в рамках не только собственного проекта, но и всего факультета, с опорой на диалоговую педагогику. Она уже опубликовала в журнале статью, написанную в сотрудничестве со своим научным руководителем (Flitton and Warwick, 2013). В этой главе приведен впечатляющий рассказ о том, как систематический и научный подход к развитию школы способен принести результаты. В истории Лоры прослеживается высокий уровень рефлексии и анализа в условиях сотрудничества. Лидерство Лоры основано на процессе, базирующемся на фактических данных, а не на использовании власти или авторитета. Она апеллировала к здравому смыслу коллег и пониманию собственного призвания и организовала для них ряд мероприятий, которые позволили им попробовать, оценить и разработать мощные стратегии обучения. Опыт Лоры в области лидерства в этом проекте был неоценим, и поэтому неудивительно, что вскоре после этого она была назначена директором школы.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Академические исследования имеют огромную силу, когда применяются в целях профессионального развития.
- Учителя могут осуществлять лидерство путем использования различных стратегий, основанных на научных данных, активизируя рефлексия и обсуждение.

Я часто была свидетелем того, как ученики изучают и вырабатывают идеи и выносят суждения касательно какой-то информации. Ключевым компонентом всегда является диалог. В естественных науках это особенно важно, когда ученикам предоставляется возможность обсуждать идеи в ходе практических экспериментов. Например, на уроках ученикам седьмых классов было дано задание объяснить свои наблюдения за тем, как тает сливочное масло и растворяется сахар; они вместе изучали и обсуждали возможности, связанные с теорией элементарных частиц. Обсуждение вызвало имеющиеся у них знания научных процессов, что позволяло учащимся использовать научный язык и работать сообща, чтобы объяснить свои наблюдения, опираясь на идеи друг друга. Они смогли установить связи и исследовать соответствие между новыми идеями и уже имеющимся у них пониманием (Scott and Ametler, 2007). Беседа — это мощный инструмент обучения.

«Из всех инструментов культурного и педагогического вмешательства в области человеческого развития и обучения беседа является наиболее распространенным по применению и мощным по своим возможностям» (Alexander, 2005: 2).

Именно эта мысль вдохновила меня использовать беседу в классе.

Важность беседы в процессе обучения

В условиях стремительно меняющегося и движимого технологиями мира ученикам необходимы определенные навыки, чтобы адаптироваться к предъявляемым им новым требованиям. Мы готовим наших учеников к будущему, в котором им, возможно, понадобятся не известные еще навыки, чтобы приспособиться к ситуации и устроиться на рабочие места, которых пока не существует. Способность вести продуктивный диалог с другими людьми — навык, имеющий жизненно важное значение в этом меняющемся мире. Осознание и понимание важности использования речи помогает ученикам общаться и работать вместе с другими (Dawes *et al.*, 2004). Речь является жизненно важным инструментом для процесса понимания и конструирования знаний сообща (Mercer and Hodgkinson, 2008).

Речь занимает центральное место на каждом уроке, а развитие речи и способность мыслить неразрывно связаны друг с другом (Vygotsky, 1994). Качество обучения учащегося может быть улучшено за счет более четкой направленности на продуктивный и целенаправленный диалог (Mercer and Hodgkinson, 2008). На тот момент, когда мой проект начался, тема «беседы для обучения» в моей школе не обсуждалась. Поэтому я запланировала проект с «диалоговым» подходом, который мог бы повлиять на практику моих коллег и выработать стратегии, которые станут частью преподавания и обучения

на занятиях. Я хотела призвать коллег принять участие в рефлексии и анализе школьной практики, чтобы содействовать расширению возможностей для разработки «беседы для обучения». Я хотела побудить их стать «агентами изменений» (Fullan, 1993). Я решила создать группу «Беседа для обучения и развития», которая осуществляла бы ключевую роль при обмене опытом с коллегами. Она была предназначена для того чтобы давать направление разработкам и вырабатывать чувство сопричастности к общему делу.

Группа «Беседа для обучения и развития»

Я распространила план работы среди своих коллег и попросила добровольцев поучаствовать в проекте «Беседа для обучения и развития». Это совместное предприятие было призвано гарантировать, что инициатива будет принята коллегами и позволит делиться ресурсами и материалами. Группа «Беседа для обучения и развития» состояла из четырех членов преподавательского состава: меня и Кэрл, руководителя отделения английского языка, а также двух других коллег, которые проявили интерес к этой инициативе. На нашей первой встрече мы обсудили и согласовали этические принципы предстоящей деятельности. Встречи проходили в часы школьных собраний, чтобы учителям не нужно было выделять специальное время в своем и без того плотном графике работы в школе. Мне это представлялось важным, потому что для учителя время — бесценный актив.

Мы начали с рассмотрения взаимосвязи между языком, мышлением и обучением с целью планирования шагов на предстоящий учебный год. Мы поделились мыслями по поводу существующей практики и барьеров на пути к переменам, которые привели к возникновению идей о том, каким образом совершенствовать методику, используя беседу как инструмент для обучения. Мы выработали основные принципы:

- сформировать общее понимание того, что подразумевается под беседой для обучения;
- разработать стратегии стимулирования педагогов к использованию приема беседы на уроках;
- предлагать новые идеи и приобретать навыки, чтобы улучшить методику;
- понять процесс разработки методических приемов как средство для повышения качества преподавания.

После первого семинара всех членов группы попросили начать использовать «Журнал развития преподавателя» в качестве инструмента для записи рефлексии. На ранних этапах проекта записи в журналах отражали энтузиазм и работу с ключевыми идеями. Ниже приводится выдержка из записей Клэр (все имена, используемые в этой истории, вымышленные), преподавателя естественных наук:

«Возможность сесть и обсудить, пусть ненадолго, заставила меня действительно задуматься о проблемах, которые мы подняли. Нет никаких сомнений в том, что мы все знаем, как мы используем беседу в данное время, а идентифицирование беседы учителя с учеником и описание разных видов бесед заставили нас осознать, что мы с пользой применяем диалог. Тем не менее в моей голове крутятся мысли о потенциале применения беседы в процессе обучения и о способах сделать ее более эффективной. Перспектива быть частью группы, которая обдумывает это, очень заманчива».
(Клэр, 25 июня)

Клэр явно начала размышлять и рассматривать вопрос о том, как расширить свой методический репертуар, сосредоточившись на потенциале использования беседы на занятиях.

В другой записи Ребекка, учительница английского языка, тоже изложила мысли по этим вопросам:

«Беседа очень важна для процесса обучения, но для некоторых (включая и меня) эта концепция может показаться пугающей. Таким образом, одна из самых важных вещей заключается в создании среды, способствующей беседе, а затем следует решить, какие приемы помогают сделать беседу более эффективной».
(Ребекка, 16 июня)

Мысли Ребекки подсказали мне, что такой проект может обеспокоить учителя, поэтому мне нужно было тщательно продумать, как поддержать коллег, если я хотела, чтобы мы работали в группе для обсуждения идей и обмена ими.

В день профессионального развития в начале учебного года наша группа «Беседа для обучения и развития» имела возможность обдумать дальнейшие шаги и вспомнить обсуждение вопроса в конце прошлого учебного года. Мы начали с помощью инструмента «Следы», который я адаптировала на основе рекомендаций из «Руководства для оценщика» (McCabe and Horsley, 2008), чтобы сосредоточить обсуждение на целях и задачах нашей работы.

Мы с Кэрол объяснили предысторию проекта и дали его обоснование. Было принято решение о том, что отделение английского языка основное внимание будет уделять работе с учениками восьмых классов, а отделение естественных наук будет работать с семиклассниками. Создание в классе соответствующего настроения для беседы должно было послужить отправной точкой для нашей работы. Была достигнута договоренность о том, что до нашей следующей встречи мы обсудим фокус беседы со своими учебными

группами и выполним определенную работу, чтобы помочь установить «правила игры» (Dawes, 2008). Кроме того, мы планировали создать информационные доски «Беседа для обучения», чтобы распространить идею использования беседы на уроках и поддержать учащихся в этом деле.

После этой встречи члены группы разделили ответственность по апробированию разных мероприятий и приступили к проекту. Как видно из комментария Клэр, люди были искренне заинтересованы в этом проекте:

«Этим утром была замечательная встреча. Мне было очень интересно обсудить теорию, которая стоит за стратегией беседы для обучения — много замечательных идей и дискуссий. Мы поставили перед собой задачи, которые нужно решить до нашей следующей встречи. Этим вечером нам понадобится время, чтобы просмотреть, что мы обсуждали, и запланировать время для выполнения поставленных задач. Здорово быть частью этой команды».
(Клэр, 3 сентября)

Я использовала три взаимосвязанных элемента разработки, предложенные Фростом и Дюрраном (2003), чтобы организовать свои мысли о проекте: «эксперименты на практике», «сбор и использование доказательств» и «сотрудничество в управлении изменениями».

Эксперименты на практике

В первые несколько недель нового учебного года каждый член группы «Беседа для обучения и развития» выделил урок, для того чтобы обсудить использование беседы и собственные дальнейшие планы. Учеников попросили рассмотреть некоторые идеи, касающиеся беседы, такие как «Беседа и мышление — одно и то же» и «Невозможно понять, слушают ли тебя другие». Обсуждение привело к возникновению предложений по созданию правил для поощрения поисковых бесед, в которых партнеры критически, но конструктивно взаимодействуют с идеями друг друга.

На следующей встрече группы «Беседа для обучения и развития» педагоги сообщили, что ученики с готовностью участвуют в процессе обсуждения идей и предлагают свои правила. Мы использовали предложения учеников, чтобы извлечь ключевые идеи и сформулировать основные правила беседы для всех классов, участвующих в проекте. Мы решили использовать заголовок «Основные советы, которые помогают нам разговаривать и учиться вместе» вместо слова «правила», которое, на наш взгляд, имеет несколько негативный оттенок значения. Мы договорились, что будем использовать «Основные советы» наряду с заданиями, которые будут вовлекать учеников в работу

и мотивировать, позволяя им говорить и успешно учиться. Было решено, что задания должны быть направлены на диалог и четкое обоснование, почему ученик решил использовать беседу для выполнения этого задания. Мы с Клэр решили сосредоточиться на разработке «заданий для беседы» по естественным наукам, чтобы в начале темы выявить идеи учеников. Это помогло бы им установить контакт с пониманием и прояснить то, что они уже знают (Piaget and Inhelder, 1969). В естественных науках это уже происходило, в основном, посредством вопросов учителей, которые требовали конкретного ответа или на которые ответ уже был известен (Lemke, 1990). В противоположность этому мы хотели, чтобы у учеников была возможность обсуждать друг с другом идеи с целью обретения понимания в процессе обмена мнениями, а не понимания, навязанного учителем.

Клэр предложила сделать «Коробку для беседы», чтобы «физически» показать важность использования «Основных советов». В коробке будет множество различных стимулирующих материалов, чтобы начать обсуждение. Например, для темы «Сила» мы помещаем в коробку серию изображений: футболист, пинающий мяч, планеты, вращающиеся вокруг Солнца, и олимпиец-велосипедист — все это, чтобы поощрить учеников определить и обсудить, что они понимают о силах, действующих в каждом предложенном сценарии. Клэр составила список возможных вещей, которые можно положить в коробку, и с помощью ассистента, преподавателя отделения естественных наук, мы подготовили «Коробку для беседы» к использованию.

Обратная связь

До следующей встречи группы «Беседа для обучения и развития» мы попросили учеников сделать рефлексивные записи. Из их комментариев:

«Мне нравится это больше, я стал больше понимать. Мне нравится выслушивать идеи других ребят».

«Я думаю, это замечательно, потому что ты имеешь возможность услышать мнения других людей, и я обнаружила, что так узнаю больше, потому что имею возможность объяснять и задавать вопросы».

Другие комментарии отражают другие точки зрения:

«Мне понравилось обсуждать что-то в группе. Но люди стали говорить другим, что те не правы, хотя на самом деле это просто были две разных точки зрения».

«Мне понравилось выполнять это задание, но в некоторых случаях я был не согласен с моей командой».

Необходимо ли достигать согласованного мнения? Для некоторых фразы «общее понимание» и «общее знание» подразумевают сходство, но диалог характеризуется «неопределенностью, множественностью и открытостью» (Wegerif, 2007: 282). Взвешивание относительных преимуществ отдельных мнений для выработки позиции всей группы заставляет участников обдумывать идеи других и дает стимул к обучению.

Эти взгляды нашли отражение в журналах учителей:

«Некоторые замечания выявили разногласия внутри групп, что подсказывает мне, что нам необходимо дополнительно изучить вопрос о том, как научиться правильно не соглашаться, и подчеркнуть одно из «основных правил» учеников, в котором говорится, что не соглашаться с кем-то — это нормально».
(Клэр, 6 октября)

Использование замечаний учеников — полезный источник доказательств, на основании которых следует действовать. Аргументация является важной в естественных науках (McNeill and Pimental, 2010). Как учителя мы должны применять диалоговый подход, при котором вклад учеников в обучение связан с научными примерами из «реального мира», в которых идеи выдвигаются, опровергаются и уточняются.

Из комментариев учеников:

«Мы узнали что-то новое, чем поделились с нами другие люди. Мне нравится, что нам не нужно много писать, вместо этого мы говорим. Это было весело. Мы что-то для себя поняли».

«Мне нравится беседовать, а не писать, потому что это дает нам возможность высказать свое мнение, и если ты не прав, стирательная резинка не нужна».

И еще мысли из журнала учителей:

«Для меня комментарий «Мы что-то для себя поняли» говорит о том, что ученики чувствуют себя причастными к процессу обучения и что они сами его контролируют. Аналогичным образом второе замечание говорит о том, что беседа в какой-то мере избавляет от страха перед неудачей, и ученики могут озвучить свои идеи».
(Клэр, 6 октября)

Некоторые преподаватели и ассистенты учителей говорили, что ученики применяют свои навыки и в других областях и «им определенно все лучше удается продуктивная беседа». Использование беседы в качестве инструмента для обучения как будто пропитало беседу между учителями

школы, ведя нас дальше по этому пути к тому, чтобы стать обучающимся сообществом, в котором люди сотрудничают и целенаправленно сосредоточены на обучении (Watkins, 2005).

На следующем собрании группы «Беседа для обучения и развития» мы делились положительными моментами, а также говорили о трудностях. Например, «задания для беседы» на уроках требуют времени, чтобы по-настоящему осуществить взаимодействие, и есть искушение просто «выдать» план урока. Были также опасения по поводу необходимости отчитываться перед официальным руководителем и инспектором, а также по поводу отсутствия ощутимых доказательств результатов работы. В некоторых классах успех был сомнительным, там проблемы с поведением учащихся ограничивали возможности для диалога.

Было очень важно распознать и обсудить барьеры на пути к изменениям. Было решено, что пытаться воспроизводить один и тот же опыт во всех классах неуместно. Мы обсудили стратегии управления поведением и подходы к отдельным ученикам, которые могли бы создать положительную атмосферу в классе, чтобы ученики могли беседовать и присутствие учителя для того, чтобы придерживаться темы, было бы необязательно. Важно понимать, что то, что работало в одном классе, может не подойти в другом. Это находит свое отражение в недавнем Отчете Кембриджского университета по начальному образованию, подготовленном с опорой на педагогику, о состоянии и будущем начального образования в Англии, в котором говорится, что ключевым моментом является «работа в направлении педагогики, имеющей не рецепт, а целый репертуар, принцип, а не предписание» (Alexander, 2009: 28).

Сбор и использование доказательной базы

После первых восьми недель проекта мы запланировали наблюдение за занятиями в рамках управления эффективностью деятельности школы. Я впервые ввела новый подход на одном из моих уроков и в процессе работы были внесены корректировки.

Для наблюдения за своим уроком Клэр выбрала в качестве задачи по управлению эффективностью работы тему «Беседа как инструмент обучения». До начала наблюдения Клэр предложила рассмотреть следующие вопросы:

1. Что это за класс, каково это — преподавать в нем целыми днями?
2. Чему вы хотите научить детей на этом занятии?
3. От каких уже имеющихся знаний вы отталкиваетесь?

4. С какими понятиями, идеями или концепциями вы хотите познакомить учеников?
5. Какие понятия, идеи или концепции учащиеся должны усвоить?
6. Какие стратегии вы планируете использовать для реализации принципа «беседа для обучения»? (Myhill *et al.*, 2006: 39)

Как показывает выдержка из записей, ответы были продуманными и подчеркивали важность специальных знаний.

«Мне интересно увидеть, насколько хорошо у них получится не отвлекаться от поставленной задачи. Я хотела бы, чтобы они учились исследовать научные доказательства для обсуждения и решения научной проблемы».

(Клэр, 9 ноября)

После урока Клэр просмотрела видео в поисках критических моментов, которые затем стали предметом нашей дискуссии. Это было очень ценное упражнение.

Интересно было услышать, как ученики формулируют мысли, опираясь на идеи друг друга, уточняя, что было сказано, и принимая решения. Мы с Клэр записали эти обсуждения, чтобы получить представление о характере диалога учащихся. Мы видели, как ученики задают друг другу вопросы, конструктивно критикуют, обосновывают свое мнение. Некоторым ученикам явно понравилось использовать диктофоны, и они были готовы «похвастаться» своими знаниями. После проведения урока и обдумывания видеозаписи Клэр сделала в своем журнале следующий комментарий:

«Это было захватывающе: ходить по группам и слушать обсуждение задания. Все они, казалось, отнеслись к заданию серьезно и прилагали усилия, чтобы говорить о связанных с ним вопросах. Некоторые дети, которые обычно не очень активно участвуют в дискуссиях всего класса, с удовольствием добровольно высказывались в небольших группах. Некоторым, кому было сложнее излагать свои мысли письменно, было проще делать это устно».

(Клэр, 9 ноября)

После наблюдений Клэр продолжала пользоваться опробованными стратегиями и инструментами, такими как диктофон, чтобы поощрять диалог в классе. Сотрудничество в благоприятной среде помогло Клэр разработать свой арсенал стратегий для совершенствования занятий, ориентированных на диалог на уроке. Лидерство было описано как энергия, которая ведет

школу оттуда, где она есть, туда, где она хочет быть (Robertson and Murrphy, 2006), и Клэр определенно начала руководить методическими разработками в рамках своего класса и поделила успех с коллегами.

Сотрудничество в управлении изменениями

Через шесть месяцев учебного года у нас появилась еще одна возможность обсудить нашу работу со всеми коллегами из школы. Мы использовали оценку, разработанную другой школой, чтобы проверить свой опыт и то, насколько уверенно мы применяем определенные навыки. Это позволило нам определить, что работает хорошо, а что было менее успешным. Эта оценка была дополнена использованием приема «Говорящие вопросы», адаптированного на основе стратегии, предложенной в работе Майхилла, Джонса и Хоппера (2006), например: «Какие интерактивные стратегии улучшат получение ответов детей по сравнению с использованием традиционной модели «учитель-ребенок-учитель?» Такие вопросы — хороший стимул для профессионального общения. Интересно отметить, что появилось чувство ответственности за работу со стороны всех членов команды, которые с готовностью участвуют в диалоге, то есть все это стало действительно совместным делом.

После Дня профессионального развития группа «Беседа для обучения и развития» вернулась к вопросу об отчетности и к тому, как нам зафиксировать происходящее. Мы разработали брошюру под названием «Что вы сказали?» с надписью: «Используйте этот журнал, чтобы записывать информацию и идеи, которые вам покажутся полезными или которые вы почерпнете из задания для беседы». Учащиеся использовали пустые страницы для записи тех моментов дискуссии, которые были особенно примечательны. Это помогало обеспечивать бесперебойность использования методики и позволяло ученикам вспоминать и восстанавливать связь с тем, чему они научились ранее. Эта разработка, впервые предложенная Клэр и Ребеккой, продемонстрировала повышение уровня профессиональной уверенности. Члены группы почувствовали, что способны делиться мыслями и идеями, и увидели себя в качестве «агентов перемен» (Fullan, 1993).

Изменения во всей школе

Оглядываясь назад, я могу сказать, что стала лидером в важных событиях, сосредоточенных на преподавании и обучении, но, что более важно, я помогла другим тоже стать лидерами в преподавании и обучении. Разработки в области профессионального развития включали критический

анализ способов, которыми мы задействовали беседу в процессе обучения. Отмечены свидетельства повышения мотивации, улучшения языковых навыков, вовлеченности в учебу и повышения качества образовательных результатов. Когда мы размышляли о «следах», стало ясно, что в то время, когда работы всегда будет много, нам нужно решить поставленные задачи и разрабатывать приемы применения беседы в качестве инструмента для обучения. Учащиеся и преподаватели регулярно вели диалог на занятиях, вместе предлагая идеи и вопросы для размышления. Ученики начали четко излагать свои мысли в беседе друг с другом, опровергать как чужие идеи, так и свои.

Учителя поддерживали этот процесс путем разработки вопросов и создания в классе такой атмосферы, в которой ценят продуктивный и целенаправленный разговор и которая побуждает учеников высказываться по очереди как в небольшой группе, так и при обсуждении всем классом. В конце учебного года стало ясно, что эта работа не подошла к завершению, а лишь положила начало новому, с трудностями в будущем.

Отчеты о содействии программам поддержки лидерства учителей

Этот раздел включает в себя три главы, написанные опытными координаторами программ, направленных на поддержку лидерства учителя. Они работали в совершенно разных культурных контекстах в рамках систем образования, которые имеют свои особые проблемы. Их объединяет участие в Международной инициативе «Лидерство учителя» (МИЛУ), посредством которой профессиональное сообщество смогло поделиться тем, как поддерживать лидерство учителя. Через серию международных конференций в Кембридже, Коринфе, Белграде, Маврово и Велико-Тырново координаторы сделали заявление:

«В общих чертах все просто: учителя действительно могут руководить инновациями, учителя действительно могут накапливать профессиональные знания, учителя действительно могут развивать лидерский потенциал и учителя действительно могут влиять на своих коллег и на характер профессиональной деятельности в своих школах. Однако совершенно очевидно, что учителя, скорее всего, будут делать все это, только если они будут обеспечены соответствующей поддержкой» (Frost, 2011: 57).

Ключевая фраза в определении целей данного раздела книги: «если они будут обеспечены соответствующей поддержкой». Все главы в этой части книги сосредоточены на этом. Они выделяют и обсуждают программы поддержки лидерства учителя, как это понимается в рамках профессионального сообщества МИЛУ.

Форма поддержки, описанная в этих главах, категорически не истолковывается как «обучение», которое я рассматриваю как процесс получения обучающимися определенного набора компетенций и знаний, с которыми их знакомит специалист. Напротив, форма поддержки, о которой идет речь в этих главах, призвана расширять возможности, что предполагает получение участниками поддержки в определении своих целей и достижении их. Ориентация на деятельность — аксиома. Форма поддержки, описанная в последующих главах, позволяет преподавателям мыслить и действовать стратегически для достижения целей или реализации планов путем разработки проекта и руководства им. Мероприятия в рамках программ поддержки направлены на то, чтобы это произошло.

Мероприятия, в которых принимают участие преподаватели, по сути, дискурсивны. Семинары обычно включают диалог в парах или тройках участников с неизменным последующим обсуждением в общей группе. Здесь важен элемент взаимопомощи. Принадлежность к группе, которая сотрудничает с другими, аналогично составленными группами, имеет жизненно важное значение для возвращения «добродетельной дружбы» — еще один аристотелевский термин (Nixon, 2006). Это обеспечивает поддержку в том смысле, что участников объединяет общее дело и они способны сопереживать друг другу в усилиях за реализацию лидерства. Это также обеспечивает наличие дискуссионной площадки, в рамках которой участники могут размышлять, формулировать свои идеи и извлекать пользу из встречных задач.

За извлечение максимальной выгоды из работы в рамках группы несут ответственность координаторы программ поддержки, о которых говорится в следующих главах. Чтобы быть руководителем группы, требуются чуткость к потребностям и различиям отдельных членов группы и навыки, необходимые для управления дискурсивными процессами, которые относительно непредсказуемы. Координаторы в профессиональном сообществе МИЛУ обладают набором инструментов, которые дают им возможность проводить дискуссионные мероприятия, связанные с индивидуальными процессами осмысления и обсуждения учительских проектов и разработок.

Дэвид Фрост

Программа профессионального развития «Лидерство учителя» HertsCam.

Вэл Хилл

От редактора

Вэл Хилл — помощник директора средней школы Бречвуда, она присоединилась к программе «Лидерство учителя» в 2006 году, когда поступила на курс на соискание степени магистра образования по специальности «Лидерство в преподавании и учении» с целью выяснить, как наилучшим образом способствовать улучшению качества преподавания и учения в своей школе. Она пришла к мнению, что программа развития лидерства была бы хорошей стратегией, через которую она могла бы достичь своей цели. Здесь она пишет от имени многих других людей, которые сыграли важную роль в разработке этой программы. Среди них Джо Майлс, заместитель директора Школы Сэра Джона Лоуса, которая начала первую группу по лидерству в 2005 году, продолжающую работу и по сей день; Пол Барнетт, заместитель директора Школы Барнвелл, который руководит группой в своей школе постоянно с 2006 года; Аманда Робертс, которая работала консультантом в профессиональном сообществе и при поддержке Вэл создала программу по лидерству учителя в своей школе в 2007 году, а также основала другие группы в другом месте. Эти люди — ветераны программы «Лидерство учителя», которые посредством практики содействия педагогам усовершенствовали это искусство и помогли другим тоже стать экспертами. Они стали основателями команды руководителей групп, которая состояла более чем из 30 опытных преподавателей.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Процветание лидерства учителя требует экспертного содействия со стороны опытных преподавателей и использования инструментов и методов, предназначенных для этой цели.
- Предоставление учителям возможности разрабатывать проекты и руководить ими — эффективная стратегия для повышения качества преподавания и учения в школах.

Стало общепризнанным, что качество подготовки учителей — единственная и самая важная переменная в школе, влияющая на успеваемость учащихся (ОЭСР, 2011). Это привело к тому, что все больше внимания стало уделяться системе выявления тех педагогов, которые определены как «нуждающиеся в улучшении» (Управление стандартами в образовании, 2014b), в то время как руководство, к сожалению, уделяло очень мало внимания методам развития профессиональной практики с участием учителей, а не в отношении них. Модель планирования и наращивания профессиональных знаний посредством инициативы и деятельности самого учителя предлагает успешный альтернативный подход.

Программа, которая впоследствии стала называться Профессиональное сообщество учителей HertsCam, зародилась в 1999 году, когда было организовано партнерство между факультетом образования Кембриджского университета и местным управлением образования в Хартфордшире с целью предложить учителям двухгодичный заочный курс магистратуры. Курс сразу же обрел успех, но вскоре стало понятно, что необходим другой уровень обеспечения — такой, который позволил бы большему количеству учителей принять участие в профессиональном обучении и развитии лидерского потенциала. Концепция работы по развитию лидерства учителей зародилась на основе ранних исследований Дэвида Фроста (1995, 2000), которые сосредоточены на снятии напряженности между профессиональным обучением учителей и потребностями школы как развивающейся организации. Решением стал «язык» лидерства учителя.

Лидерство учителя: новые направления

Термин «лидерство учителя» занимал важное место в изучении профессионализации в США в 1980-х и 1990-х годах (Little, 1988; Lieberman, 1992; York-Barr and Duke, 2004). Он продолжал появляться в литературе на протяжении 1990-х годов как в США, так и в Австралии (Katzenmeyer and Moller, 2001; Crowther *et al.*, 2002). В то же время в Англии в центре внимания было обучение «среднего руководства» и «новых лидеров» с целью предоставить руководителям департаментов и другим официальным лидерам возможность управлять своими командами более продуктивно (Naylor *et al.*, 2006). Каждый из этих подходов называет лишь меньшинство учителей «учителями-лидерами». В HertsCam мы высказали мнение, что это неприемлемым образом ограничивает развитие лидерского потенциала. Более перспективным подходом для нас было отталкиваться от идеи Хойла о «высоком профессионализме» (Hoyle, 1975, 2008) — о том, что лидерство может быть показателем профессионализма всех учителей. Таким образом, мы выступали за подход к лидерству учителя, который предполагает, что лидерство не связано с руководящими должностями в организационной

иерархии школы. Такой подход признает потенциал всех осуществлять лидерство на своем месте. Мы считаем, что все педагоги и практические работники сферы образования имеют определенный лидерский потенциал. В конце концов, лидерство является одним из измерений человеческого бытия. В HertsCam и в более масштабном Международном профессиональном сообществе (МИЛУ) мы утверждаем, что лидерство следует рассматривать как неотъемлемую часть профессионализма учителей (Frost, 2011).

В модели HertsCam лидерство учителя мыслится как процесс, посредством которого преподаватели уточняют свои ценности, развивают свое видение совершенствования практики и действуют стратегически, чтобы запустить процессы, в которых коллеги привлекаются к самооценке и инновациям. Этот подход основывается на предположении, что укрепление человеческого посредничества в культуре общей ответственности за результаты реформ и обучения в жизни всех учащихся имеет важное значение для всех членов учебного сообщества (Frost, 2006). Наше понимание лидерства отражает классическое определение Юкла (2010): оказывать целенаправленное влияние на других с целью направлять, структурировать деятельность и содействовать отношениям. Отличительной чертой модели является то, что лидерство — не прерогатива немногих и не связано с официальной властью.

Мы стремимся к лидерству учителя посредством представленной модели (Frost, 2013a), в которой лидерство выражается в сотрудничестве с коллегами, сборе и интерпретации фактических данных в целях стимулирования и поддержки осмысления, оценки профессиональной деятельности, обсуждения и принятия решений. Желаемым результатом является улучшение, а не просто понимание. С точки зрения методологии, работу по развитию лидерства учителя можно воспринимать как еще один подход к профессиональному образованию, но в этом подходе обучение не ограничивается отдельным человеком: оно широко распространяется на коллег, школу как организацию и представителей учительской профессии. Было отмечено, что программы профессионального развития, которые фокусируются на отдельном человеке, малополезны в созидании профессионального капитала (Hargreaves and Fullan, 2012). Когда школы инвестируют в стратегии создания высокого социального капитала, у людей появляется уверенность, что они извлекают уроки из взаимодействия и отношений с окружающими. Если, как утверждает Schein (1985), самое важное, что делают лидеры — это создают культуру и управляют ею, возможно, программа «Лидерство учителя» имеет столь большой успех потому, что помогает изменить культуру школы за счет повышения организационного капитала и человеческого участия. Использование такого подхода к лидерству помогает устранить помехи, вызванные принятием решений и осуществлением стратегических действий.

Учителя, как правило, движимы сильным чувством призвания (Fullan, 1993), но само по себе это не гарантирует улучшений или изменений. Как отмечает Фуллан, без деятельности призвание превращается в мученичество, но мобилизовать нравственный характер цели учителей очень важно для долгосрочного улучшения практики (Frost and Roberts, 2013).

Распространенной ошибкой со стороны официального руководства является то, что речь идет о том, чтобы «заполучить» учителей посредством неослабевающего фокуса на декларации миссии, подкрепленной кнутом и пряником итогового тестирования, премиями и другими инструментами мотивации. Напротив, для того чтобы мобилизовать нравственную цель учителей, руководству нужно думать о характере профессиональной практики иначе, рассматривая ее не как вопрос задействования навыков, полученных путем обучения, а как введение в действие педагогических принципов на основе совершенствования профессионализма. Подобный профессионализм включает в себя осуществление лидерства и активную роль учителя в созидании и коллективном развитии профессиональных знаний. Вместо того чтобы подрывать моральный дух учителей и вселять в них неуверенность стратегиями отчетности перед вышестоящими, политика могла бы позволить учителям опираться на свое человеческое участие в деле и укреплять его. Именно это максимально используется в представленной модели профессионального развития учителей.

Структура программы «Лидерство учителя»

На момент написания данной книги существовало шестнадцать групп, работающих по программе «Лидерство учителя», которые поддерживают около 120 участников, большинство из них — учителя. В 2014–2015 гг. программа, вероятнее всего, увеличится вдвое. Некоторые группы просуществовали много лет: в одной школе в течение восьми лет программу прошли 58 сотрудников, а 18 прошли курс на соискание степени магистра образования по программе «Лидерство в преподавании и обучении». Это оказало существенное влияние на улучшение качества школьного преподавания и учения. Многие группы включают вспомогательный персонал: библиотекарей и помощников. Данные показывают, что эти сотрудники, не являющиеся учителями, как правило, стремятся к успеху и вносят ценный вклад в группы, школы и профессиональное сообщество HertsCam в более широком контексте.

Задача состоит в том, чтобы использовать наиболее эффективные методы и инструменты для мобилизации учителей в качестве проводников перемен. Недостаточно просто пригласить учителей руководить, предполагая, что все, что им нужно — это время и пространство. Их предыдущий опыт необязательно подготовил их к этому, и обстоятельства могут не способствовать. Мобилизация лидерства учителя требует специального вмешательства в виде организационной структуры, мероприятий и инструментов, предназначенных вдохновлять и давать возможность педагогам-практикам осуществлять лидерство. Намеренная и целенаправленная поддержка побуждает учителей рассматривать лидерство как неотъемлемую часть своей работы и дает им возможность действовать стратегически, чтобы внести существенные и устойчивые изменения в практическую работу своих школ.

Ключевым элементом программы «Лидерство учителя» является серия из шести семинаров на базе школ, каждый из которых проводится в течение всего учебного года в конце учебного дня. На этих занятиях учителям предлагается планировать свои разработки, получать взаимную поддержку и выгоду, обсуждая ход и возможное влияние работы. Использование руководителями групп специально разработанных инструментов, материалов и методов облегчает на этих семинарах процесс прояснения ценностей, обдумывания профессиональных потребностей, консультаций с коллегами о приоритетах развития, согласования стратегических планов и руководства разработками. Эпизод, приведенный ниже, иллюстрирует характер таких семинаров.

Эпизод

«Первая половина типичного семинара по лидерству учителя»

Встреча проходит в классе в 15:45. Тут два наставника — Дерек и Роза, которые приходят в 15:30, чтобы расставить мебель и разложить фрукты, бутерброды, пирожные и воду. Они расставляют столы как в зале заседаний, а также ставят отдельный ряд столов со стульями с обеих сторон для «блиц-знакомства». На всех стульях лежат большие цветные карточки с именами. Каждому участнику группы предоставляется распечатанная программа, руководители приготовили для каждого папку с кольцевым механизмом. Первая задача — проведение SWOT-анализа (определение сильных и слабых сторон, возможностей и угроз), и Дерек использует PowerPoint слайды, чтобы объяснить категории SWOT-анализа. Сначала участники работают индивидуально, а затем, после нескольких минут размышлений и заметок, люди делятся друг с другом мнениями в ходе «блиц-знакомства». Участники садятся друг напротив друга и у них есть всего три минуты, чтобы объяснить, как осуществляется проект; затем все перемещаются по ряду, чтобы объяснить все это следующему участнику, и так далее. Это хороший активатор, интенсивное и заставляющее встрепенуться упражнение, в котором каждому выпадает возможность рассказать о своих проектах. Руководители вкратце обобщают задание, выделяя возникающие вопросы и проблемы. В ходе дискуссии основное внимание уделяется тому, как генерируются доказательства и как их можно использовать, чтобы проводимая работа была видна, для того чтобы дискутировать с коллегами, чтобы помочь отразиться на ту или иную практику и оценить ее.

Второе задание заключается в том, чтобы составить списки доказательств на карточках. Дерек объясняет, что доказательства должны быть достоверными и, по возможности, краткими: может быть, в стиле писем электронной почты, заметок, сделанных на бланке, и т.д. Это делается в парах, а затем пары объединяются в четверки, сравнивая списки. Затем Роза раздает «контракт» — в театральной манере, в виде свитка. Цель действия в том, чтобы участники сформулировали для себя задания. Они записывают то, что обещают сделать в срок до февраля, и подписывают контракт. Тон контракта забавный, но довольно твердый — стиль, который хорошо сочетается с духом программы «Лидерство учителя». В 16:45 перерыв на перекус.

Все семинары на базе школы проводятся членами школьного штата, а также теми, кто признан и одобрен профессиональным сообществом HertsCam в качестве члена команды наставников. Команда в настоящее время насчитывает около 30 учителей, которые часто несут большую ответственность за преподавание, учение или выполняют официальные обязанности как руководители своих школ. Члены команды имеют доступ к пакету инструментов, материалов и ресурсов «Руководство для наставников HertsCam», которое распространяется через специальный сайт. Наставники адаптируют и разрабатывают материалы и делятся ими с командой. Для поддержки согласованности этой практики внутри команды два раза в месяц бюллетень для наставников представляет информацию о программе, в том числе о ключевых мероприятиях, датах, встречах по налаживанию связей и важных сроках выполнения задач, в то время как наставники обеспечивают поддержку путем проведения совещаний и ежегодной конференции наставников.

Модель развития лидерства учителя предполагает, что для того чтобы иметь возможность осуществлять изменения, педагоги должны работать последовательно, выполняя ряд ключевых шагов. В этом пошаговом подходе инструменты и методы используются для моделирования и руководства процессом.

- Шаг 1** Учитель проясняет для себя свои профессиональные ценности;
- Шаг 2** ставит задачу;
- Шаг 3** беседует с коллегами для изучения данной задачи;
- Шаг 4** вырабатывает план проекта профессионального развития, т.е. процесса изменений;
- Шаг 5** беседует с коллегами, чтобы уточнить практические аспекты проекта.

Первые пять шагов имеют большое значение для обеспечения максимального воздействия проектов.

На **шаге 6** педагоги ведут проекты, которые объединяют коллег, учеников и членов их семей в совместную деятельность, — сам проект. Каждый проект повышает качество профессиональных знаний отдельного преподавателя школы. **Шаг 7** позволяет руководителям проектов способствовать формированию знаний в профессиональных сообществах и образовательных системах.

Когда учителя регистрируются в нашей программе «Лидерство учителя», то они в первую очередь берут на себя обязательство участвовать в ней в течение учебного года. В течение всего года они собирают два вида доказательств: доказательства их участия в программе и доказательства того, что они руководят проектом. Группа наставников поощряет участников записывать идеи и опыт, используя различные формы (бланки) и инструменты, которые структурируют размышления. К концу учебного года участников просят собрать все доказательства воедино, добавить соответствующий комментарий и представить созданный портфель доказательств. Наставники собирают портфели и оценивают их в целях сертификации участников на основе согласованных критериев. Мы используем стандартный лист оценки, в котором выделены следующие критерии:

- Фокус развития
- Участие
- Методическая разработка
- Воздействие
- Анализ и рефлексия
- Презентация
- Итог/результат

Комментарии наставника тщательно прописаны, чтобы привлечь внимание к достижениям учителя, но это оценка не академической успеваемости, а того, что человек реально сделал для улучшения практики в школе. После того как портфели оценены, вся команда наставников собирается вместе, чтобы сравнить оценки и обсудить сильные и слабые стороны портфелей. Процесс модерации гарантирует применение общих стандартов. После оформления и проверки оценочных листов успешным участникам выдается сертификат участия в программе «Лидерство учителя» от HertsCam.

Ключевым аспектом в рамках поддержки являются встречи с наставниками один на один, которые обычно проходят в школе в течение дня, а также могут осуществляться по электронной почте. Как правило, они длятся в течение двадцати минут и сосредоточены на таких вопросах, как планирование действий, выработанных участником. Учителя разрабатывают план, который направлен на решение их профессиональных проблем, а наставники проводят их критический анализ, чтобы обеспечить жизнеспособность и максимальное воздействие на учащихся, коллег и т.п. Большинство участников ценят эти встречи и получают обратную связь и полезные рекомендации (Wearing, 2011). Иногда школы сотрудничают, чтобы обеспечивать наставническую поддержку с разных позиций. Там, где это практиковалось, наставник из одной школы посещал школу-партнера для наставнических встреч и наоборот. Работа с наставниками помогает

участникам продумывать свои планы и уточнять, что выбрать для портфеля. Это также возможность для наставников, которые являются официальными руководителями в школе, выявлять условия и связи, которые улучшат проект учителя.

Формирование знаний через проект

Общим заблуждением является то, что изменения в образовании происходят в результате исследований ученых, которые затем делятся своими «выводами». Проблема в том, что ответственность за управление изменениями неизменно несет кто-то другой, а не учитель, который проводил исследование (Frost, 2007). В HertsCam мы решительно отвергаем такой подход. В программе «Лидерство учителя» этап планирования действий имеет решающее значение, так как является возможностью поддержать учителей в разработке процесса, который направлен на то, чтобы влиять на других людей через сам проект. Образцы и примеры планов приводятся в наших материалах, прежде чем учителям предлагается разработать план, направленный на решение профессиональных проблем. Наставники групп проводят критический разбор первого варианта в целях обеспечения того, чтобы проект предусматривал лидерство, сотрудничество и инновации.

Идея лидерства учителя лучше всего культивируется в рамках проектов профессионального развития и представляется уникальной. Если просто назначить кого-то на роль с меткой «Учитель-лидер», это может привести к расплывчатой и нефокусированной деятельности, в то время как программа «Лидерство учителя» имеет конкретные цели. Она персонализирована и актуальна, при этом каждый учитель обязуется разработать конкретный аспект практической работы, связанный с его профессиональной задачей. Наблюдения показывают, что педагоги высоко ценят такую работу, где можно сотрудничать, и которая основана на исследованиях как на результате работы по проекту (Pedder *et al.*, 2008). Идея стратегического планирования действий, когда педагоги разрабатывают исследовательскую деятельность и руководят ею, отвечает потребностям, выявленным в этих исследованиях.

Формирование и обновление профессиональных знаний учителей зависит от их возможности поделиться историей своего лидерства и руководства проектом профессионального развития. Они делают это лицом к лицу на мероприятиях по налаживанию контактов, которые представляют собой встречи всех участников программы, наставников и тех, кто учится в магистратуре. Учителя представляют свои истории на семинарах и участвуют в дискуссионных группах, чтобы делиться опытом и развивать

мышление. Они развешивают плакаты с описанием проектов и просят своих коллег дать им обратную связь. Они также делятся своими историями через письменные отчеты на веб-сайте профессионального сообщества. Когда учителя рассказывают истории о деятельности в проекте, они не просто передают техническую информацию, но и вдохновляют и заражают всех высоким смыслом своей работы.

Принятие этого подхода в поддержку лидерства имеет определенные последствия для преподавателей, работающих с учителями. Это требует отказа от концепции учебной подготовки в бихевиористском смысле, которая предполагает наличие недостатка компетентности учителя, что должно быть восполнено с помощью инструкций сторонних экспертов. Сторонняя экспертиза сохраняет свою важность, но в форме фасилитации и обязательного дружелюбия. Тут требуется немалая изобретательность, чтобы разрабатывать и использовать инструменты в поддержку учителей в процессе рефлексии, обсуждения, планирования и оценки. Необходимо подключить умения и чуткость, чтобы создать ощущение сообщества, внутри которого существует достаточно доверия и взаимного уважения, чтобы учителя могли озвучивать свое мнение и вести дискуссии, и это обеспечивается командой наставников HertsCam.

Воздействие

С момента начала программы «Лидерство учителя» сторонние лица требовали, чтобы мы продемонстрировали, какое воздействие имеет наша программа. Мы считаем, что наш приоритет — позволить учителям самим планировать все для максимального воздействия и оценивать степень влияния инноваций. В сотрудничестве с другим университетом был разработан небольшой научно-исследовательский проект для определения тематических разделов, которые можно использовать в качестве основы для планирования, анализа и рефлексии. Он был основан на серии интервью с учителями, которые идентифицировали себя как руководителей разработок. Ниже приведено краткое изложение рамок воздействия.

Воздействие на учащихся

Успеваемость/настрой/метакогнитивные процессы¹

Воздействие на учителей

Работа в классе/личный потенциал/межличностный потенциал

Воздействие на школу как на организацию

Структуры и процессы/культура и потенциал

1. Метакогнитивные процессы — произвольные или сознательные усилия по организации и оптимизации познавательной деятельности. Это те процедуры, с помощью которых человек регулирует свое познание. Такая регуляция приближает достижение целей деятельности и существенно облегчает это достижение. (Примечание рус. ред.)

Воздействие за пределами школы

Критика и дебаты/создание и передача профессиональных знаний/
улучшение социального капитала в сообществе

(Фрост и Дюрран, 2002)

Эта структура легла в основание разработки инструментов и мероприятий, позволяющих учителям планировать, отслеживать и оценивать результативность своей работы по мере ее осуществления. Эта структура и связанные с ней инструменты использовались различными способами не только отдельными людьми, но и школами для оценки влияния различных инициатив в рамках программ самооценки.

Профессиональное сообщество

Особенностью программы HertsCam является создание связей, что в основном осуществляется через регулярные мероприятия и контакты, а также на ежегодной конференции. Наш календарь обычно включает шесть мероприятий каждый год. Все члены сообщества приглашаются принять участие в них, в том числе и преподаватели, и те, кто учится в магистратуре. Для того чтобы соответствовать требованиям сертифицированной программы, участники обязаны присутствовать по крайней мере на трех из этих мероприятий. Мероприятия по налаживанию связей проходят обычно в вечерние часы, в период после занятий, между 16:30 и 18:30. Они проходят в школах-участницах сообщества, и все семинары-тренинги проводят учителя. На этих семинарах-тренингах преподаватели обсуждают свои проекты и делятся своими идеями о том, как решать профессиональные проблемы.

В HertsCam мы склонны использовать термин «наращивание знаний» вместо «применение знаний» (Collison and Parcell, 2004), потому что хотим показать, в частности, диалоговую природу процесса, когда члены сообщества представляют свою работу друг другу и предлагают взаимную дружбу и конструктивную критику.

Запуск журнала «Лидерство учителя» в 2007 году значительно расширил наращивание знаний в том, что он стал средством для записи рассказов о работе учителей в области профессионального развития и сделал их доступными для других учителей по всему миру, тем самым позволяя учителям озвучивать свое мнение в общественной дискуссии о реформах образования (Bangs and Frost, 2012; Frost, 2008). Более подробно об этом можно прочесть в главе 17.

Свидетельства успеха

Программа HertsCam попадала в центр внимания целого ряда исследований во главе с членами сообщества (Creaby, 2011a, 2011b; Hill, 2008, 2011; Mylles, 2005, 2006; Mylles and Frost, 2006), и все они стали частью оценочных исследований в масштабе всего сообщества (Wearing, 2011). Полученный отчет по этим исследованиям дал лицам, принимающим решения, более четкое представление о том, как работает HertsCam, и продемонстрировал его преимущества, сформулированные с точки зрения влияния на школы, а также на отдельных участников. Представленные доказательства показали, что отдельные элементы профессионального сообщества HertsCam вносят значительный вклад в совершенствование школы через лидерство учителя. Качественные данные указывают на улучшение сотрудничества среди учителей и повышение их уверенности в себе, которые развились в рамках модели демократического лидерства (Wearing, 2011). Положительное влияние на профессиональные культуры школ стало доминирующей темой в отчетах директоров, участвующих в проектах.

Оценочное исследование также позволило заинтересованным сторонам и участникам лучше узнать профессиональное сообщество, наладить контакты и разъяснить принципы, которые были определены в ходе работы:

1. Проектный процесс облегчает и поощряет исследования в стратегии лидерства.
2. Групповые занятия поддерживают активное обучение.
3. Академические ценности и навыки оказывают влияние на обсуждение и профессиональное развитие.
4. Встречи групп поддерживают взаимодействие, рефлекссию и обмен опытом.
5. Учителя имеют возможность критически обдумывать ценности, практику и инновации.
6. Проектный процесс развивает учительский «голос» и самооффективность учителя.
7. Проект методических разработок учителей характеризуется как руководство профессиональным развитием.
8. Обучение учителей поддерживается путем дружественных отношений внутри профессионального сообщества.
9. Создание контактов поддерживает наращивание знаний.
10. Партнерство обеспечивает сотрудничество внутри и между школами.

11. Нарращивание знаний усиливается за счет партнерства с университетом.
12. Учителя приобретают и наращивают профессиональные знания путем критической дискуссии и обмена идеями.
13. Профессиональное сообщество поддерживает интерактивное профессиональное обучение.
14. Хорошо разработанный инструментарий служит учителям поддержкой, примером и иллюстрацией педагогического лидерства.
15. Администрация школ поддерживает работу по профессиональному развитию учителей и обеспечивает максимальное воздействие на практику в школе.

(Wearing, 2011)

Эти принципы позволяют нам продолжать стремиться к цели — поддержке высокого качества профессионального образования — и удовлетворять потребности школы в том, чтобы обеспечить максимальную эффективность. Наша задача — сохранить фокус на нравственном характере цели улучшения жизненных условий учащихся в школах путем поддержки учителей, которые желают совершенствовать свою практическую деятельность, в то же время следя за тем, чтобы необходимые специальные знания, формирующиеся в этом процессе, могли считаться академически обоснованными. Сочетание этих аспектов обеспечивает условия для активизации человеческого участия и наращивания общественного капитала в те моменты, когда учителя чувствуют себя под сильным давлением и ощущение благополучия учителя в профессии утрачивается. Смит (2001) обращает внимание на накопление доказательств, свидетельствующих о том, что люди, чья жизнь богата в социальном плане, лучше справляются с травмами и более эффективно борются с болезнями.

Таким образом, программа HertsCam заключается не просто в актуализации «милых, пушистых историй о гражданском триумфе» (2001:3). Она созидает сильный общественный капитал, и это многое изменяет в жизни людей. Гроссман и др. пишут: «Школа не станет интересным местом для детей, пока не станет интересным местом для взрослых» (2001: 950), и HertsCam поддерживает эту цель, фокусируясь на сотрудничестве, лидерстве и создании сообществ и контактов. Мы обретаем уверенность и развиваем творческие способности путем обмена своими идеями с другими. Мы ощущаем поддержку, идя на риск, воодушевляемся, когда консультируем, и ощущаем чувство морального удовлетворения, воплощая изменения. Это полезно, это радует и это глубоко демократично.

Внедрение педагогического лидерства в Турции. Озгур Болат

От редактора

Это замечательная история. Озгур Болат был аспирантом в Кембридже, когда обратил внимание на педагогическое лидерство как на стратегию реформы турецкой системы образования. Анализ контекста, в котором он намеревался запустить свою программу, указывал на то, что развитие лидерства учителя в Стамбуле потребует усилий. Тем не менее он выстоял, и в конечном итоге ему удалось открыть новый путь к повышению уровня образования в Турции. Его рассказ показывает, насколько можно изменить ценности и установки с помощью убедительной пропаганды. Но эта история изменений — не только о поучительных речах и построении доверительных отношений. Прорыв в конечном счете зависит от возможности предложить практическую альтернативу. Озгуру удалось использовать инструменты и методы, которые, хотя и были созданы в другом культурном контексте, можно было адаптировать для использования в местных условиях. Одним из ключевых уроков здесь является то, что преподаватели, как бы социализированы они не были, как правило, могут позитивно отреагировать на поддержку, предлагаемую в рамках такой программы. В исследовании Озгура есть множество свидетельств того, как турецкие преподаватели сумели разбудить в себе способность к новаторству и умение влиять друг на друга, чтобы трансформировать образование.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Идея педагогического лидерства жизнеспособна в широком диапазоне различных культурных и политических контекстов.
- Создание программы педагогического лидерства требует убедительной разъяснительной работы для обретения поддержки.

Когда я ступил на этот путь, который в конечном итоге привел к получению мной докторской степени, я знал, что хотел бы изучить идею распространения педагогического лидерства в турецком контексте. Но я не мог предположить, что стану инициатором серьезной программы лидерства учителя, которая стала моим увлечением и в жизни, и в карьере. Для меня эта инициатива возникла из осознания того, что прежние подходы к реформе образования в Турции не достигли необходимого. Например, после всех крупных инициатив по реформированию образования средний пятнадцатилетний житель Турции на один учебный год отстает от среднего ученика ОЭСР¹ по чтению, математике и естественным наукам, по результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Ozenc and Arslanhan, 2009). 70% турецкого населения до сих пор определяют образование как «очень большую проблему» (Grossman and Sands, 2008).

Большинство инициатив по реформированию, осуществляемых Министерством образования Турции, зависит от краткосрочных мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов как на основное средство для осуществления этих реформ. Они внедрялись в рамках высокоцентрализованной системы образования любого государства-члена ОЭСР (Fretwell and Wheeler, 2001).

Как правило, из этого вытекает система контроля и подчинения, которая снижает участие учителей в реформах (Fullan, 2001). Было необходимо наращивать потенциал учителей в руководстве и управлении нововведениями и рассмотреть активную роль, которую учителя должны играть в процессе изменений (Robinson, 2009).

Альтернативный подход к школьной реформе был предложен Дэвидом Фростом в Кембриджском университете. В 2008 году я был среди группы исследователей, практиков и общественных деятелей из ряда европейских стран, которые собрались в Кембридже, чтобы запустить Международную инициативу лидерства учителя (МИЛУ). Эта инициатива была основана на идее, что учителя могут вносить свой вклад в совершенствование школы, осуществляя лидерство в областях, которые для них значимы.

1. ОЭСР — организации экономического сотрудничества и развития. Включает 29 стран, середцевина — страны Европы и Северной Америки. (Примечание рус. ред.)

Этот взгляд на улучшение качества школьного образования противоречит существующему пониманию лидерства на основе официальной руководящей позиции. Д. Фрост, напротив, ссылается на осуществление лидерства со стороны учителей, всех учителей, независимо от того, занимают они руководящие должности или нет. Принципы лидерства учителя резонируют с моей идеей улучшения школьного образования и, как кажется, предлагают решение проблемы реформирования его в Турции. Я запустил программу лидерства учителя в крупном районе в Стамбуле, и мое исследование в рамках получения докторской степени позволило мне оценить его в действии (Bolat, 2012). Ниже я расскажу о том, как помог учителям руководить изменениями в пределах и за пределами своих классов с помощью проекта МИЛУ.

Волонтерская деятельность и участие в управлении

Программа лидерства учителя в Стамбуле разделяет цель инициативы МИЛУ, которая заключается в выработке форм поддержки лидерства учителей, соответствующих ряду различных культурных и политических условий и дающих ответ на конкретные вопросы, которые возникают в данных условиях. Я адаптировал и переводил материалы, инструменты и методы, разработанные в рамках профессионального сообщества HertsCam (Frost, 2011). Я стремился к повышению потенциала учителей, чтобы они могли возглавить процесс перемен, чтобы учителя брали на себя ответственность за свое профессиональное развитие и оказывали влияние на своих коллег для совершенствования школьного образования. Тем не менее я всегда знал, что введение лидерства учителя в Турции будет очень сложной задачей для выполнения, поскольку турецкий образовательный контекст всегда был иерархическим и централизованным по своей природе (Fretwell and Wheeler, 2001). Турецким школам будет непросто принять этот взгляд на лидерство в школе и профессионализм учителя.

Я предложил проект руководителю района Мальтепе в Стамбуле. Он сразу же принял мое предложение, но когда об этом было объявлено в школах района, почти никто не откликнулся. Идея годового обязательства показалась обременительной для руководителей школ и учителей, которые больше привыкли к двухдневным семинарам, основанным на модели передачи информации в готовом виде. Когда руководитель района направил официальное письмо в шесть школ с просьбой принять участие, все они согласились. На мой взгляд, они решили участвовать не потому, что верили в программу, а потому, что не хотели отказывать высокопоставленному чиновнику в районе, что могло негативно отразиться на их деятельности. Иметь доступ к этим школам было важно, но это не гарантировало, что учителя возьмут на себя обязательства по программе. Мне нужны были стратегии, чтобы их послушание начальству переросло в добровольное участие.

Первое, что я сделал, это встретился с учителями в каждой школе. Я объяснил принципы программы и вовлек их в дискуссию по некоторым ключевым образовательным аспектам. Большинство учителей сказали, что первая встреча позволила им взглянуть на программу по-новому и открыла новые горизонты, которые мотивировали их к добровольному участию в программе. Эти интерактивные встречи также достигли того, о чем на тот момент я не подозревал. Большинство учителей имели негативный опыт с тренерами, которые в прошлом предлагали им семинары. Они считали, что эти тренеры не особо хорошо осведомлены или компетентны (Ozer, 2004; Saban, 2003). Учителя сказали, что именно первая встреча вызвала доверие ко мне как к наставнику, заставив поверить в то, что эта программа будет способствовать их профессиональному развитию. Я провел такие встречи примерно с двумястами преподавателями из шести школ, и 46 из них выразили готовность принять участие в программе.

Одна только их добровольческая деятельность не гарантировала успеха проекта. Кроме этого мне нужно было построить отношения, в которых мы были бы партнерами на равных. Это требовало обсуждения ролей и ожиданий, а также определения механизмов и стратегий. Этот предварительный этап имеет большое значение для успеха таких программ (Bello, 2006). Я начал обсуждать с директорами и учителями школ ожидания от программы и ее требования. Я попросил, чтобы они взяли на себя обязательства в письменной форме. Прояснение этих ожиданий и функций обеспечило эффективную работу и внесло свой вклад в успех программы. Я также принял на работу координатора, обязанности которого заключались в том, чтобы служить связующим звеном между школой и мной, чтобы поддерживать динамику программы. Так как координатор была членом данного сообщества, то обратила мое внимание на вопросы, которые не были очевидны для меня. Все эти события научили меня, что этап подготовки так же важен, как и этап реализации.

Запуск программы

После всех этих подготовительных мероприятий я наконец был готов к запуску программы. Мы провели первый семинар в конференц-зале одной из школ-участниц в пять часов вечера в будний день, исходя из предположения, что учителя не хотели бы приезжать на встречу в выходной день. Тем не менее большинство учителей сказали, что устали и предпочли бы встречаться по выходным. Мы решили провести одну встречу в субботу утром. Учителя были свежими, и уровень их энергии был значительно выше, чем в рабочие дни, поэтому мы решили продолжать встречаться в субботу. Принимающая школа предоставляла завтраки на каждой встрече и легкие закуски во время перерывов. Еда и угощения заставили учителей

почувствовать, что их ценят. Мы все ели, смеялись и учились вместе. Это действительно сплотило всю группу и помогло создать доверительную атмосферу. Такая атмосфера помогла организовать учебное сообщество учителей. Программа началась с того, что учителя проанализировали свои профессиональные ценности, а затем тщательно выработывали и планировали стратегии. По мере развития программы они разрабатывали планы действий, направленные на решение собственных проблем в преподавании. На протяжении всей программы они занимались работой над проектами в области профессионального развития, и этот процесс включал экспериментирование на практике, сбор доказательств и сотрудничество с другими. Все педагоги экспериментировали и делились с нами на встречах своими историями. Мы давали обратную связь и помогали учителям реализовывать свои инновационные идеи более эффективно. Некоторые учителя изменили технологии, используемые в школах: кто-то изменил свой стиль преподавания, перейдя от модели передачи информации к методологии конструктивизма¹, некоторые преподаватели создали новый концептуальный учебный план, некоторые предложили проводить обучение родителей. Для того чтобы проделанная работа была видна, я поделился в приведенном далее эпизоде одним из примеров того, как учителя руководили изменениями в пределах и за пределами своих классов.

1. Конструктивизм — это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся. (Примечание рус. ред.)

Эпизод «Обучение через образовательные игры»

Серпил и Козге — учителя начальных классов школы. Как и большинство других учителей, они жаловались на отсутствие мотивации у учеников. Они собрали данные и выяснили, что почти все дети хотели бы играть в игры на уроках. Они начали изучать литературу об играх, конструировании игр и важности игр в содействии обучению. Через обсуждение с коллегами и литературу учителя убедились, что детей нужно привлекать к играм. После обширных исследований они нашли много забавных игр. В то же время они выявили, к своему разочарованию, что большинство игр были веселыми, но не связанными с их учебной программой. Поэтому они решили разработать свои собственные учебные программы, связанные с играми. Но оказалось, что создание этих игр требует большого количества материалов и получается дорогостоящим делом.

Они убедили директора найти финансирование для этого проекта. После того как средства были найдены, учителя начали воплощать свой замысел на практике. Однако вскоре поняли, что им нужно отдельное помещение, где можно было бы хранить все игровые материалы. Они вновь убедили директора выделить им пустой кабинет, чтобы превратить его в игровую комнату. Через два месяца они создали более 45 игр, которые были непосредственно связаны с учебным планом. Когда игровая комната была готова, они стали приводить туда своих учеников и проводить обучение через игры. Уровень успеваемости, вовлеченности и мотивации возрос настолько, что они решили поощрять своих коллег использовать эту комнату. Коллеги стали приводить в игровую комнату своих учеников. Однако сразу же возникла проблема из-за того, что их коллеги использовали игры для удовольствия, а не для обучения. Чтобы решить эту проблему, педагоги-лидеры решили создать руководство и показать, каким образом игры используются для помощи процессу обучения.

Изменения в учениках стали видны всему школьному сообществу. Ученики были мотивированы и занимались с удовольствием. Дети учились посредством сотрудничества, обсуждений и исследований. Каждый учащийся стал активно участвовать в учебном процессе. Понимание учителями процесса учения и преподавания углубилось. Они стали скорее координаторами, а не учителями. Также стала меняться практика коллег. Создание игровой комнаты изменило всю школьную культуру. Педагогический процесс в школе в целом стал лучше. И уже не через тесты или запоминание, а через исследования и вопросы. Сотрудничество между коллегами стало более регулярным. Родители также стали по-другому относиться к образованию.

Педагоги-лидеры смогли добиться изменений в своих школах, так как программа предусматривала создание вспомогательной среды для экспериментирования, сотрудничества и руководства изменениями. Точно так же многие преподаватели смогли оказать огромное влияние на учеников, на школьную культуру, на своих коллег и администрацию школ.

Организуем поддержку, преодолевая препятствия

По ряду причин довольно сложной задачей было поддержание мотивации учителей. Во-первых, принципы программы не резонируют с существующим у учителей представлением о профессиональном развитии. Они привыкли к модели передачи информации в готовом виде, когда им просто сообщают информацию об определенных техниках, методах и средствах обучения. А наша цель не в том, чтобы предлагать информацию, но чтобы направлять учителей посредством саморефлексии и открытий, когда они сами несут ответственность за собственное учение и развитие. Такой формат не был учителям знаком и поэтому вызывал некоторое беспокойство. Во-вторых, большинство учителей воспринимало профессиональное развитие как повышение уровня знаний или улучшение способа их передачи, что является их индивидуальной деятельностью. Они не были готовы к сотрудничеству. В-третьих, преподаватели испытывали недоверие к активной деятельности в области профессионального развития и способности реализовывать изменения в школьной практике. Учителя были уверены, что «и так сойдет». Все эти препятствующие работе установки негативно повлияли на осуществление программы в самом начале, так что нашу программу пришлось реализовывать более интенсивно, чем большинство других программ в сети МИПУ. Нам приходилось встречаться чаще и предлагать больше поддержки педагогам. Каждый год мы проводили серию из шестнадцати семинаров по сравнению лишь с шестью в Великобритании. По истечении времени, когда преподаватели опробовали инновационные идеи и увидели их влияние на учеников, они стали более мотивированными и расположенными к принятию программы.

Поддержка вышестоящего руководства

Для дальнейшего поддержания мотивации учителей и сохранения динамики я подключил к процессу районного руководителя. Исследования показали, что для создания внутреннего потенциала требуется эффективная поддержка вне школы, которая является предпосылкой для успешного улучшения качества образования в школе (Horkins *et al.*, 1994). Я встречался с районным руководителем и просил его поучаствовать в этом проекте более активно.

Он пришел на одну из наших встреч и был впечатлен тем, как преподаватели высказывались и обсуждали процесс преподавания. Он предложил три вида поддержки. Во-первых, значительные финансовые средства каждой школе, чтобы покрывать расходы на работу в области профессионального развития. Во-вторых, он предложил эмоциональную поддержку. Среди турецких учителей бытует мнение, что окружные власти не являются создателями реформ, а лишь приводят в действие политику, продиктованную министерством. Некоторые учителя воспользовались поддержкой руководителя стратегически, чтобы повлиять на своих коллег. Руководитель района провел встречи с преподавателями и директорами школ, пригласил их на ужин. Один раз он даже пригласил на обед губернатора Стамбула. В-третьих, и самое главное, руководитель предложил политическую поддержку лидерству учителя. Благодаря заинтересованности, участию и заявлениям он узаконил усилия учителей в программе руководства процессом перемен, обеспечивая защиту от некоторых императивов, и «смягчил» требования национальной политики в области образования. Было ясно, что чем больше поддержки оказывал руководитель, тем больше возрастала вероятность, что лидерство учителя будет процветать в школах.

Поддержка директоров

Учителя жаловались, что директора школ не поддерживают их работу в области профессионального развития. По мере того как они повышали свой потенциал и проясняли свои ценности, они ожидали, что нечто подобное произойдет и с директором школы. Но поддержка, которую они получили, была символической. Они нуждались в более существенной поддержке, такой как поощрение, признание, обратная связь, вовлеченность в решение проблем и эмоциональная поддержка. Они нуждались в том, чтобы директора школ способствовали сотрудничеству с коллегами и помогли принять их идеи. Я вел переговоры с директорами школ в начале программы и беседовал с ними на ее протяжении, но я не выработал стратегии, чтобы вовлечь их в сам процесс. Я попросил руководителя района собрать всех вместе, чтобы директора школ могли обсудить вопросы, волнующие учителей. Я понял, что у директоров школ очень мало информации о программе, и они не вполне осведомлены о ее принципах и особенностях. После обсуждения мы решили, что первый шаг, который они хотели бы сделать, — это пригласить учителей, чтобы поговорить с ними об их деятельности в области профессионального развития. Мы также решили, что будем проводить регулярные встречи для обсуждения работы учителей по проекту. Учителя отметили, что директора их школ стали более активно участвовать в программе и оказывать ценную поддержку в содействии их лидерству и деятельности в области профессионального развития.

Воздействие программы

Цель программы заключается в содействии развитию лидерского потенциала учителей, чтобы позволить им проводить изменения в своих школах. Я отслеживал прогресс учителей и оценил влияние программы поддержки на них. Обратная связь показала, что программа оказала положительное влияние на способность учителей руководить изменениями в своих школах. Ответы на вопросы о воздействии программы свидетельствуют: 87% учителей-участников проекта считают, что эта программа оказала значительное влияние на их представления о лидерстве. Все преподаватели взглянули по-новому на концепцию лидерства и развили свою способность руководить изменениями. В то же время их представления о лидерстве не были одинаковыми. На основании этих данных возникли три различных концепции лидерства, и это определило применение отдельных подходов учителей к руководству изменениями и совершенствованием школы. Для анализа я разделил представления учителей о лидерстве на три группы: группу «самостоятельного лидерства», группу «лидерства микроуровня» и группу «лидерства макроуровня».

Группа «самостоятельного лидерства» выработала понятие лидерства как «умение брать на себя ответственность» за свое собственное развитие. Эти учителя решили руководить процессом перемен в основном «внутри» своих уроков и были не очень заинтересованы в том, чтобы руководить «за пределами» своих классов. Например, один учитель сказал:

«Я в этой программе затем, чтобы изменить что-то для своих учеников, а не для других учителей».

Эта группа приняла *подход профессионального развития* к улучшению развития школы, в которой они сосредоточены, только на улучшении своей практики в классе, но она мало интересуется лидерством за пределами своего класса. Хотя такой подход сам по себе желателен и ценен, он считается ограниченным, с низкой вероятностью улучшения качества школьного образования, поскольку имеет тенденцию быть индивидуалистическим и мелкомасштабным, с минимальным воздействием на школу в целом (Frost, 2011).

Группа «лидерства микроуровня» выработала понятие лидерства как «влияние на коллег». Как и в первой группе, у них также выработалось сильное желание участия в управлении, но они пошли дальше. Они решили проявлять лидерство как внутри, так и за пределами своих уроков, беря на себя ответственность за развитие своих коллег. Однако эти учителя были очень избирательны в том, на кого из коллег распространять свое влияние. Они решили работать с коллегами в своем непосредственном окружении, а не мобилизовать все школьное сообщество. Например, один учитель сказал:

«Есть учителя, с которыми я даже не разговариваю и к которым не испытываю симпатии. С ними мне неинтересно беседовать; я стараюсь влиять на своих друзей по предмету обучения».

Группа «лидерства микроуровня» приняла *ограниченный подход* улучшения школьного образования. Причина, по которой я назвал их подход «ограниченным», в том, что они не связаны с администрацией и не пытались мобилизовать все школьное сообщество путем создания организационных структур для совместной работы или наращивания знаний. Они распространяли свое влияние лишь на своих близких коллег.

Группа «лидерства макроуровня» определяет лидерство как «формирование всей школьной культуры». В отличие от двух других подходов, эта группа учителей руководила изменениями не только в классах и за их пределами, но и за пределами своих школ. Они приняли *расширенный подход* улучшения школьного образования. Они пытались трансформировать всю школьную культуру путем привлечения к своей работе администраторов, стараясь создать организационные структуры, которые способствовали бы взаимодействию и сотрудничеству между всеми учителями. Например, в одной школе преподаватели привлекли весь персонал к обучению родителей и эффективно использовали поддержку директора и руководителя района.

Не все достигли уровня «лидерства макроуровня». Причина заключается в том, что в их школах не существовало условий и факторов, которые поддерживают лидерство учителя. Процесс оценки показал: если все условия и факторы присутствуют, то учителя могут руководить изменениями и внести существенный вклад в повышение качества школьного образования.

Празднование и распространение

Все учителя упорно трудились, руководя процессом изменений, поэтому в конце года мы решили организовать мероприятие по развитию связей. Такие мероприятия отличают подход МИЛУ, в котором, как мы считаем, учителя должны делиться своими историями с другими учителями и распространять свое влияние на педагогов. Но наш фокус был сделан больше на празднование, а не на распространение и влияние. На наше мероприятие по созданию контактов были приглашены представители официального руководства. Это был большой праздник с музыкой и выступлениями. В отличие от мероприятий по созданию контактов в других странах-участницах проекта МИЛУ, мы пригласили и родителей. Они поддерживали нас, и мы хотели, чтобы они были частью нашего праздника. Конечно, мы хотели продемонстрировать наши инновационные разработки и поделиться

забавными случаями и доказательствами в поддержку аргумента, что лидерство учителя способно привести к совершенствованию школьного образования. Мы также решили собрать истории учителей и опубликовать эти истории в книге.

Книга была объектом празднования и признанием усилий учителей, направленных на руководство изменениями в школах. Книга также стала способом поделиться своими историями с другими. Книга была распространена во всех школах района. Учителя считают, что их влияние распространилось за пределы их школ. Каждый год мы издаем книгу с историями о лидерстве учителей.

Нам стало известно, что преобладающая политическая среда и укоренившиеся практические традиции противоречат нашему подходу (Frost, 2011), поэтому принципы совершенствования школьного образования, которые мы продвигаем в нашей программе, должны быть переведены в политику (Harris and Lambert, 2002). Мы пригласили представителей официального руководства на встречу. Мы также презентовали им нашу книгу. Мы сделали так, чтобы наш голос был услышан в Министерстве образования, которое в настоящее время готово принять лидерство учителя как действенный подход к совершенствованию школьного образования.

Наращивание потенциала на будущее

За пять лет в нашей программе приняли участие более 350 преподавателей из 50 государственных школ. Их жизнь изменилась навсегда. В текущем году мы предложили поддержку 62 учителям. Программа прошла хорошо, но это зависело исключительно от моих усилий как наставника. Я был тем, кто запустил программу и координировал семинары. Иногда мне помогала коллега, Айтач Гогус, но у нее были и другие обязательства. Вначале это не представляло проблемы, но поскольку в программе принимало участие все больше и больше учителей, стало трудно давать индивидуальную обратную связь и поддержку каждому учителю. Мне нужно было набрать команду наставников, поэтому я подошел к семи учителям, которые принимали участие в программе на ее ранних этапах. Они сказали, что для них это честь, и приняли предложение. Я помогал им в начале этого года, и хотя я по-прежнему веду семинары, наставники сами теперь предлагают учителям поддержку на базе школы. Их вклад был очень ценным. В следующем году мы сможем оказывать поддержку еще большему количеству учителей. Мы считаем, что в ближайшем будущем лидерство учителя станет подходом, который осуществит реформу образования в турецких школах.

Моя докторская диссертация содержит достаточное количество доказательств, что учителя могут реально изменить ситуацию, если они обеспечены соответствующей поддержкой (Volat, 2012). Я считаю, что реформу системы образования можно продвигать вперед путем мобилизации энергии и творческого потенциала учителей, позволяя им возглавлять инновации и методические разработки в своих школах. Я показал, что это возможно, несмотря на личные, организационные, политические и культурные проблемы. Нам нужна поддержка руководства для решения этих проблем. Как сказал один учитель: «Стрела выпущена. Назад пути нет!» Нам нужно позволить каждому учителю выпустить свою стрелу. Только тогда мы сможем реформировать школы.

Повышение участия семей этнических меньшинств в работе школ через лидерство учителей.

Елена Вранжешевич и Ивона Челебичич

От редактора

Елена Вранжешевич и Ивона Челебичич принимают участие в Международной сети «Лидерство учителя» (МИЛУ) с 2009 года. Они обе приняли идею педагогического лидерства и использовали ее для того чтобы учителя могли решать вопросы социальной справедливости в очень сложных условиях. Елена — преподаватель университета в Белграде (Сербия), а Ивона работает в неправительственной организации (НПО) в Сараево (Босния и Герцеговина). В этих различных контекстах они сумели построить отношения сотрудничества со школами с целью создания программ поддержки лидерства учителей. Существование их сотрудничества само по себе является значительным достижением, учитывая, что весь регион пострадал от ужасного конфликта после распада Югославии. В центре внимания работы Елены и Ивоны — наследие войны, межэтническое разделение. В рамках проекта APREME они способствовали работе групп лидеров-учителей, которых объединяла общая цель: вовлечь семьи этнических меньшинств в жизнь школы. В этих группах преподаватели определили для себя конкретные аспекты проблемы, которые хотели бы решить. Такой подход необычен для сообщества МИЛУ тем, что преподаватели, как правило, начинают с какой-то задачи, которую они определили индивидуально, но в случае, который описан в этой главе, модель была очень успешной. Здесь обе школы и преподаватели стали участниками, потому что они все стремятся к решению серьезных проблем равенства и социальной справедливости.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Лидерство учителя может способствовать социальной сплоченности в постконфликтных ситуациях.
- Нравственный характер цели у учителей может быть мобилизован вокруг решения общей темы при условии наличия пространства для творчества участников.

Наш рассказ начинается с описания эпизода, типичного для подхода к лидерству учителя, о котором говорится в этой главе. Это история Джениты:

«... Я преподаю в начальной школе в Сараево вот уже 20 лет. Меня беспокоил вопрос включения детей-цыган в жизнь школы. Целью моего проекта было вовлечение детей-цыган и их родителей в жизнь школы, а также их принятие другими детьми и их родителями. Через различные школьные предметы я давала детям больше информации о культуре цыган. Мы говорили с цыганскими детьми об их традициях, истории, языке и музыке. Они имели возможность рассказать одноклассникам о своей культуре. Я также приглашала родителей-цыган к нам на занятия, чтобы знакомить ребят с этой культурой. Я разговаривала об этом проекте с моими коллегами и большинство из них решили включить в эту инициативу учеников и их родителей. Вместе мы организовывали семинары с участием родителей и детей по темам, связанным с культурой цыган, их самобытностью и проблемами, с которыми цыгане сталкиваются в нашей стране. Мы отметили День цыган в нашей школе и включили его в расписание официальных школьных каникул. Мы включали детей-цыган во все школьные мероприятия и предлагали более подробную информацию об их культуре. Мы также отвели цыганским родителям важную роль в родительском комитете и в других школьных мероприятиях. Уважая и понимая других, мы уважаем и понимаем себя».

Дженита — член группы «Лидерство учителя», группы учителей, которые пытаются построить профессиональное обучающееся сообщество и стать проводниками перемен. Группа была связана с инициативой «Учителя как лидеры изменений», реализованной в Сербии и Боснии и Герцеговине (БиГ), которая направлена на расширение прав и возможностей учителей, чтобы они могли играть более активную роль в процессе изменений в образовании.

Эта инициатива была создана путем слияния проектов APREME и МИЛУ. Целью проекта APREME было продвигать участие и представительство этнических меньшинств в системе образования в странах Западных Балкан, содействуя развитию надлежащей практики и осуществляя поддержку местных инициатив. Фокус был сделан на том, чтобы давать учителям возможность развивать инициативы. Заключительный этап проекта включал работу с учителями для повышения участия родителей из этнических меньшинств. Проект МИЛУ определил ключевые ценности, на которые опиралась стратегия (Frost, 2008), и сформулировал основу для методологии проекта (Frost and Durrant, 2003).

Этот проект имеет важное значение для учителей в обеих странах по двум причинам: во-первых, обе страны являются многонациональными, со множеством этнических групп и религий, ставших причиной конфликтов; во-вторых, обе страны находятся в процессе реформирования системы образования.

Многонациональный контекст

БиГ является родиной трех этнических групп, «основных народов»; самой крупной группой являются боснийцы. Сербы являются второй по величине группой, а хорваты — самой маленькой. Существуют также различия в религии: боснийцы, как правило, мусульмане, сербы — православные христиане, а хорваты в основном католики, и все они имеют свою собственную историю и богатое культурное наследие. К сожалению, во время войны в период с 1992 по 1995 годы эти различия использовались теми, кто жаждал разжечь ненависть и конфликты. Помимо этих трех основных народов, в БиГ проживают представители 17 других национальных и этнических групп: это цыгане, албанцы, турки, венгры, черногорцы и т.д. В Сербии насчитывается около 40 этнических групп: сербы, хорваты, албанцы, болгары, румыны, русские, русины, венгры, боснийцы, словаки, черногорцы, македонцы и цыгане-рома. Жители Сербии также принадлежат к различным религиозным общинам: исламской, еврейской, католической, христианско-православной и протестантской, а некоторые объявляют себя нерелигиозными. Из-за прошлых войн, последняя из которых была в 1990-е годы, страх перед различиями по-прежнему присутствует в Сербии, и различия, как правило, рассматриваются как угроза, а не как ценный актив.

И в БиГ, и в Сербии существует огромное недоверие между представителями разных национальностей, в основном между сербами, хорватами и боснийцами, несмотря на многочисленные инициативы по укреплению доверия и примирению. Изучение разнообразия в этом регионе дается очень трудно, потому что учителя часто разделяют доминирующие предрассудки и убеждения других членов сообщества. Некоторые учителя либо не видят предрассудков и дискриминации в своих школах, либо отрицают свою личную ответственность за проблемы и свою роль в создании условий для обучения, в которых эти проблемы будут решаться с разных позиций (Pantić *et al.*, 2011). Этим можно объяснить, почему они сталкиваются с трудностями в том, как работать в многонациональном контексте. Региональный доклад Европейского фонда образования выделил ряд проблем, с которыми сталкиваются учителя. Вот пример из Сербии:

«Учителя не знают, как работать с детьми, которые не являются представителями основных национальностей, потому что на факультете их учат, что дети представляют собой единую (гомогенную) категорию. Их учат, что нет никаких различий. Результатом такого педагогического образования является то, что они не в состоянии провести различие между понятиями равенства и одинаковости и игнорируют идею, что «мы не одинаковы, но мы должны быть равны». Поэтому нет ничего необычного в том, что учителя боятся разнообразия» (Pantić *et al.*, 2011: 104).

Это приводит ко второй причине, почему этот проект, касающийся проводимой реформы системы образования, был важен для учителей в обеих странах.

Сложности образовательной реформы

И Сербия, и БиГ находятся в процессе реформирования системы образования. Основные цели реформы следующие:

- создание образовательных систем, которые являются инклюзивными, децентрализованными, эффективными и прозрачными;
- содействие формированию культуры оценки, самооценки, справедливости, толерантности и конструктивного общения;
- привлечение в школу образованных, мыслящих и мотивированных профессионалов;
- удовлетворение особых образовательных потребностей и потребностей меньшинств и маргинальных групп;
- поддержка непрерывного образования.

Это похвальные цели, но есть существенное препятствие, которое фокусируется на роли учителя. В жестко централизованных системах образования роль учителя принижается, зачастую сводится к простому исполнению политики в области образования, а учитель не рассматривается как создатель собственной практики, думающий педагог, который постоянно осмысливает и улучшает свою деятельность. Кроме того, учителям не хватает компетенций, необходимых для исполнения инициативной роли в процессе образования.

Существует отсутствие преемственности между профессиональным образованием учителя до поступления на работу и повышением квалификации во время работы, что усиливает разрыв между теорией и практикой (Pantić *et al.*, 2011; Cochran-Smith and Zeichner, 2005). Этот разрыв отчетливо виден тогда, когда учитель-стажер приходит в школу. Во время собеседования преподаватель Белградского университета сказал следующее:

«... когда они приходят в школу, то попадают в такой контекст, который не позволяет им наилучшим образом реализовать то, чему они здесь научились. Они возвращаются к инертной среде, к которой через два года... адаптируются. Только самые сильные из них имеют мужество постоять за свои убеждения... остальные подстраиваются... и все усилия здесь напрасны» (Pantić *et al.*, 2011).

Учителя-стажеры не имеют достаточно возможностей, чтобы практиковать в классе и знакомиться со школьной жизнью. Наставники в школах, которые могли бы стать связующим звеном между школой и университетом, встречаются редко, поэтому начинающие преподаватели, как правило, быстро интегрируются в существующую культуру и приспосабливаются к нормам школы (Pantić *et al.*, 2011).

Обучение педагогов различных уровней является фрагментарным. Например, учителя начальной школы учатся в педагогических вузах, а учителя-предметники, преподающие в старших классах начальной школы и в средней школе, обучаются на предметных факультетах университетов. Студенты, готовые стать учителями начальных классов, имеют некоторую подготовку для практики в многонациональной среде, но на специальных предметных факультетах такой подготовки нет. Недавние исследования и сопровождающие их дискуссии о состоянии и потребностях образования и профессионального развития учителей четко указывают, что существующее положение педагогического образования и профессионального развития не соответствует реальным потребностям учителей, необходимо проведение реформ по примеру остальной части Европы и за ее пределами (Pašalić-Kreso *et al.*, 2006).

Учителя как «агенты перемен»

Как объяснялось выше, педагоги исполняют в основном пассивные роли в системе образования и не видят себя в качестве агентов перемен. Они склонны рассматривать образовательную реформу как нечто им навязанное, а не как конструктивный процесс, в котором они участвовали бы (Pantić and Šekić Marković, 2012). Например, с ними, может быть, даже не советовались. Многие воспринимают себя в качестве передатчиков знаний, а не как создателей образовательного процесса. В этом контексте идея о том, что учителя могут быть лидерами перемен, воспринимается с трудом. В свете этого было важно, чтобы учителя как лидеры проекта изменений имели хороший фундамент. Первым шагом было выявление наиболее перспективных школ, а вторым — проведение информационных семинаров с представителями школы.

Вначале был согласован перечень критериев отбора для выявления школ:

- в школе есть дети и родители из этнических меньшинств;
- школа имеет четкое представление о проблеме, которую хочет решить. Она сосредоточена на сотрудничестве с родителями-представителями из различных этнических меньшинств;
- школа четко ориентирована на содействие участию родителей в жизни школы;
- школа имеет потенциал для планирования и осуществления инициатив на базе школы;
- есть опыт хорошего сотрудничества между школой и местным сообществом.

Школам было предложено подать заявку на участие в проекте. После рассмотрения всех заявок были выбраны пять школ в Сербии и шесть школ в БиГ. Некоторые из них были выбраны, потому что в них учится большое количество детей-цыган, и школы хотели установить партнерские отношения с родителями-цыганами с целью повышения качества образования их детей. Другие школы были выбраны, потому что у них есть дети из различных этнических групп, и школы хотели способствовать участию родителей из групп меньшинств, помогать им сотрудничать как со школой, так и друг с другом.

Следующим шагом было проведение предварительных встреч с учителями и представителями школы. В Сербии был проведен двухдневный семинар для учителей: были приглашены по два человека из каждой школы, а в БиГ начальные встречи происходили на базе школ. Целью этих встреч было информирование участников о целях проекта, как определено документами APREME, чтобы внести ясность в процесс планирования и проведения инициатив в области профессионального развития, как это принято в МИЛУ.

Выявление проблем, которые нужно решать

Во время первой встречи в Сербии участникам было предложено подумать о проблемах, над решением которых они хотели бы работать, о целях, которые они хотели бы достичь, о препятствиях и возможностях и о том, что нужно сделать для того чтобы достичь этих целей. Им также было предложено подумать о результатах их участия в проекте и о потенциальных заинтересованных сторонах. Им объяснили особенности методики планирования деятельности по профессиональному развитию, а также

функции наставников в их будущей работе. По мнению участников, обучение было полезным в плане разъяснения цели и процесса планирования действий и развития на базе школы. Они сказали, что посвятят себя этому процессу и будут помогать в координации и организации местных школьных команд. В Боснии и Герцеговине на первоначальных встречах руководству и учителям школ сообщалась информация о проекте, и это привело к созданию группы учителей, посвященных в идею проведения проектов в области профессионального развития, связанных с участием родителей.

Проблемы, выявленные учителями в Сербии и БиГ, были разделены на несколько категорий:

Категория А

Как продвигать ценности образования и помогать родителям из этнических меньшинств, особенно цыганам, обеспечивать поддержку своим детям в процессе обучения.

Категория В

Как содействовать участию родителей-цыган в школьной жизни, чтобы добиться более тесного сотрудничества между родителями и школой и повысить межкультурную чуткость¹ семей, связанных со школой.

Категория С

Как поддержать родителей из различных этнических групп в развитии их культурной идентичности, делая их «зримыми» в формальном и неформальном учебном процессе.

Категория D

Как поддерживать участие родителей при переходе учеников в старшие классы школы.

Программа поддержки

К проекту присоединились 52 учителя: 24 в Сербии и 28 в БиГ; в Сербии был один ассистент преподавателя — цыган, который оказывает поддержку детям в общине цыган-рома и устанавливает связи со школой. В каждой школе прошло шесть встреч, и участники и наставники также встречались на индивидуальных занятиях, иногда по Skype, или вели переписку по электронной почте. Встречи, как правило, проводились после уроков, и вопросы на повестке дня обсуждались командой наставников заранее, с учетом школьного контекста и потребностей конкретной группы.

1. **Межкультурная чуткость** (чувствительность) — чувственное восприятие и толкование культурных различий. Людям важно осознать не сходство между собой, а различия, потому что все трудности межкультурной коммуникации проистекают именно из-за неприятия межкультурной разницы». (М. Беннет). (Примечание рус. ред.)

Атмосфера была спокойной, учителей призывали открыто говорить о проблемах, с которыми они сталкиваются, об извлеченных уроках и об идеях для будущей работы. Учителя, не колеблясь, открыто говорили о проблемах, с которыми они сталкиваются в ходе проектов профессионального развития. В одной из школ на севере Сербии учительница сказала, что она спокойна, так как:

«... никто не судил мои предложения и мнение, и никто не навешивал на меня ярлыки».

В Сараево один из участников сказал следующее:

«Работа с коллегами была очень ценной. Атмосфера была очень хорошая, мы свободно обменивались идеями и все помогали друг другу реализовывать проекты наилучшим образом. Я чувствовал поддержку от людей, которых не знаю, и все сумели предложить мне идеи и дали советы о том, как быть более успешным. Поддержка и доступность руководителей проекта в любой момент тоже много значит».

Школьные наставники, лидеры групп были весьма опытными специалистами, которые по-разному прошли и предварительное обучение, и курсы повышения квалификации учителей. Так как все имели опыт работы с учителями, наставники очень быстро завоевали их доверие и уважение. С одной стороны, это было полезно, потому что участники были достаточно открыты, чтобы говорить о проблемах, с которыми они сталкиваются; но с другой стороны, это носило ограничительный характер, поскольку они, как правило, ожидали, что наставник будет решать проблемы за них. Некоторые наставники говорили об этом как о главном препятствии вначале; они должны были очень ясно показать, что они там присутствуют, чтобы поддерживать учителей в качестве «агентов перемен», но не действовать самим.

На собраниях была высокая активность: организация общения позволяла услышать различные предложения и актуализировала разговор о профессиональных потребностях. Во время встреч стало совершенно ясно, что большинству учителей понравился этот подход. Они были готовы участвовать, но нуждались в «сильном» содействии. Постепенно педагоги стали более самостоятельными. Они поняли, что у них есть свобода исследовать различные возможности, и к концу проекта действовали как самостоятельные профессионалы.

Учителя выразили удовлетворение в связи с поддержкой, которую они получили. Например, они сказали, что узнали следующее:

- как думать с точки зрения «маленьких шагов»;
- как лучше планировать;
- как проводить опросы, чтобы выявлять потребности учеников и родителей;
- каково значение подлинного сотрудничества с родителями.

Один учитель сказал:

«Я научился делать что-то с родителями, а не за них!»

Наша оценка показала, что процесс осуществления лидерства учителя сложен как для учителей, так и для наставников. Учителя сказали, что вначале идея лидерства учителя была очень привлекательной и заманчивой, но они не знали, как применять это в своей работе. Благодаря фасилитации они узнали, какие стратегии лидерства им подходят. Еще одно преимущество в том, что они почувствовали себя освобожденными от бремени ожиданий, что они *изменяют всю систему образования*. Один учитель сказал: «Теперь я понимаю, что я могу что-то менять в небольших масштабах, но это все равно будет ценным». Для наставников главная проблема заключалась в том, чтобы «освободить» учителей и при этом сохранить роль координатора. Один наставник сказал:

«Моя проблема заключалась в том, чтобы противостоять желанию судить об их проектах с точки зрения устойчивости, не навязывая свое восприятие этой проблемы и ее возможного решения».

Результаты — проекты в области профессионального развития

Проекты учителей были разнообразны с точки зрения степени участия родителей, обращения к различным аспектам школьной жизни, в которых участвовали родители, и степени сотрудничества между родителями, учащимися и преподавателями. Проекты можно разделить на пять категорий:

- Информирование родителей о школьной жизни.
- Обучение родителей.
- Участие родителей в учебном процессе.
- Участие родителей во внеклассных мероприятиях.
- Родители как активисты улучшают жизнь в своих сообществах.

Информирование родителей о школьной жизни

Информация о школьной жизни и способах, которыми родители могли бы принимать более активное участие в ней, является необходимой для успешного партнерства между родителями и школой. Это особенно верно для родителей-цыган, которые зачастую не знают, как участвовать, не знают о правовых процедурах, позволяющих их детям пользоваться преимуществами образования. Именно поэтому некоторые проекты были направлены на информирование родителей-цыган о преимуществах и возможностях начального образования, а также о правах и обязанностях их детей в процессе обучения и процедурах поступления в школу. Идея заключалась в том, чтобы мотивировать родителей поддерживать образование своих детей, активно привлекать семьи в дело продвижения ценности образования.

Обучение родителей

Некоторые проекты использовали родителей как ценный ресурс, чтобы обсуждать вопросы, которые могут заинтересовать других родителей и детей. Опыт родителей был использован для обучения других родителей и учеников. Родители говорили о некоторых проблемах, которые имеют большое значение для других родителей: например, как бороться с насилием со стороны сверстников, как справиться с кризисом подросткового возраста, как помогать детям в учебе, в приобретении навыков общения и разрешения конфликтов.

Участие родителей в учебном процессе

Некоторые проекты, осуществленные учителями в Сербии, были направлены на поощрение участия родителей из этнических меньшинств в официальной учебной программе: родителей приглашали принимать участие в различных мероприятиях, таких как народные традиции, история и язык, и учить ребят культуре и языку. Эти мероприятия были очень важны для того чтобы родители из этнических меньшинств стали более «видимы»: через вовлечение родителей из этнических меньшинств в процесс обучения их позиция стала прослеживаться и в официальной школьной программе.

Участие родителей во внеклассных мероприятиях

Родителей поощряли играть активную роль в спортивных мероприятиях, чтении, художественных выставках, научных семинарах, театральных кружках и спектаклях, связанных с национальными праздниками различных этносов. Эти мероприятия были важными, потому что продвигали информацию о различии культур, а родители и учащиеся получали возможность лучше узнать культуру друг друга и взаимодействовать друг с другом.

Родители как активисты улучшают жизнь в своих сообществах

В этих проектах родители принимали участие больше всего, потому что действовали как настоящие активисты, «агенты перемен», беря на себя инициативы, направленные на улучшение жизни в их сообществе. Вместе с учителями они определили проблемы, которые влияют на их детей, и запланировали меры, необходимые для решения этих проблем. Родители выступили в роли потенциальных союзников и партнеров учителей, работая в интересах своих детей.

Влияние проекта лидерства учителей

Оценка показала, что проект лидерства учителей оказал влияние на четырех различных уровнях: на учителей, на родителей и учеников, на школу и на систему образования. Каждый из них вкратце описан ниже.

Влияние на учителей

Вначале учителям лидерство показалось сложной задачей — либо потому, что они считали себя недостаточно компетентными, либо потому, что они думали, что им нужно добиться серьезных изменений в системе образования. Постепенно они становились все более и более активными. Они узнали о лидерстве тогда, когда начали его осуществлять, делая небольшие шаги, такие как выявление проблемы и планирование действий для воплощения изменений, оценка результатов и планирование дальнейших шагов. С каждым шагом они становились все более уверенными и активными. Идея лидерства учителя отличается от других форм профессиональной поддержки педагогов, например, таких как повышение квалификации учителей без отрыва от работы, по нескольким причинам. Во-первых, эта работа проводится полностью учителями. Наставник является координатором, который оказывает поддержку, но идея принадлежит учителю: и осуществление, и оценка выполняются самими учителями. Во-вторых, она способствует самостоятельности и свободе учителей, чтобы изменять и улучшать собственную практику: это делается самими учителями через проекты профессионального развития и «экспериментирование». В-третьих, лидерство учителя не содержит предписаний, что нужно улучшать или изменять. Вместо этого оно предоставляет возможности для изменений. И, наконец, лидерство учителя не является чем-то особенным. Оно не требует множества месяцев образования и профессиональной подготовки, как некоторые программы обучения, оно осуществляется без отрыва от работы. Каждый учитель может быть лидером, как это видно из слов учителя из Сараево:

«Я понял, что мы должны больше ценить себя и свою работу, потому что каждое изменение, независимо от того, насколько оно мало, очень важно».

Влияние на родителей и учащихся

Учителя сообщали о повышении уровня участия родителей в школьной жизни и большей их мотивации к такому участию. Родители оценили то, что их информировали о возможностях участия, и их энтузиазм поощрял других родителей к участию. Особенно важным является тот факт, что родители участвовали не только во внеклассной, но и в учебной деятельности, что редко встречается в наших школах. Они участвовали в процессе обучения, и это было подлинное участие, а не для видимости. Родители научились быть эффективными союзниками учителей в интересах детей. Дети получили возможность узнать о других культурах, а представители этнических меньшинств и маргинальные группы смогли сделать свою культуру «видимой», и изучение их культуры вошло в школьную программу.

Влияние на школу

Эти проекты сильно повлияли на школы. Школы стали более открытыми для родителей. Проекты, в которых родители выступали активистами, оказали влияние как на школу, так и на местное сообщество. Они показали, что школа может расширять традиционную роль преподавания и обучения в рамках «школьных стен» и интересоваться решением проблем местного сообщества. Это открывает поле для подлинного сотрудничества между местным сообществом и школой, для партнерства родителей и учителей. Также стало ясно, что и учителя, и родители стали воспринимать свои роли и отношения по-другому: они перестали быть противниками и стали сотрудниками, сосредоточенными на общей задаче — удовлетворении интересов детей.

Влияние на систему образования

О влиянии на всю систему можно судить только косвенно, поскольку оно было неявным. Задача лидерства учителя — децентрализация в сфере образования, расширение прав и возможностей учителей быть творцами своей практики, а не только исполнителями инициатив, предложенных внешними экспертами. Речь идет о расширении возможностей учителей становиться думающими специалистами, которые критически анализируют свою практику. Это занимает видное место в списке компетенций, необходимых для работы в современном мире, в соответствии с образовательной политикой в Сербии и БИГ.

Заключительные замечания — возможные изменения

Основной задачей работы учителей в области профессионального развития было придание инициативе лидерства устойчивости. Учителя были мотивированы и увлечены своими проектами в области профессионального развития, но вопрос об устойчивости остался открытым. Координаторы обсудили эти ключевые вопросы с учителями-лидерами:

- Нужны ли учителям дополнительные наставничество и поддержка?
- Как можно поддерживать группы/сообщества лидерства учителей?
- Как можно привлечь к этой работе больше учителей?
- После того как пройдет начальный энтузиазм, вернутся ли участники к своему прежнему образу действий?

Эти вопросы обсуждались с учителями. Они сказали, что в будущем хотели бы иметь поддержку, хотя и необязательно так часто, как раньше. Они ценят наличие «консультанта», с которым они могли бы поговорить, если это необходимо.

Учителя очень гордились тем, чего они достигли, и выразили желание поделиться этим. Мы обсуждали, как могли бы продвигать свои проекты. Интересные идеи включали «открытые уроки», на которые другие педагоги могли прийти и принять участие в обсуждении, а также общественные дискуссии на местном и региональном уровнях, чтобы поделиться тем, чему они научились в ходе этого процесса.

Мы договорились о том, что налаживание связей и контактов имеет жизненно важное значение для обеспечения устойчивости. Учителя были готовы поделиться своим опытом с коллегами из своих школ и других учебных заведений. Впоследствии мы организовывали мероприятия по налаживанию связей на национальном уровне для всех школ, которые участвовали в проекте. Мы также организовывали региональные мероприятия по налаживанию связей, где преподаватели из БиГ и Сербии могли собираться вместе, чтобы обмениваться опытом.

Из-за войны и послевоенной изоляции для некоторых учителей это была первая возможность встретиться с коллегами из другой страны для обсуждения профессиональных вопросов. Эти мероприятия по налаживанию связей стали замечательными отправными точками для создания альянсов, что является одной из важнейших частей программы лидерства учителя. Учителя нуждаются в поддержке со стороны коллег, они должны находить союзников не только в пределах своей группы коллег, но и на национальном и региональном уровнях. Такова концепция лидерства учителей, и профессиональность активиста может преодолевать культурные и национальные границы.

Истории о мероприятиях профессиональных сообществ

В этом заключительном разделе книги — три главы, все они повествуют о мероприятиях по налаживанию связей. В эпоху интернета «Web 2», когда люди могут присоединяться к социальным сетям, формировать виртуальные сообщества, встречи лицом к лицу могут показаться излишними. Однако, перефразируя Марка Твена, «слухи о его смерти сильно преувеличены». Как свидетельствуют следующие главы, учителя получают очень много от встреч с другими учителями, с которыми они, возможно, раньше не встречались, но с кем их объединяет общее дело.

Сила отлаженных связей наилучшим образом отражена в следующем заявлении, сделанном преподавателем из Боснии и Герцеговины в рассказе о своем опыте налаживания контактов:

«Я поймала себя на мысли о том, что всем сердцем участвую в дискуссиях и радуюсь самой обычной беседе с коллегами из нашей школы и коллегами из Храсно. Обмениваться идеями, слушать друг друга с уважением, оказывая друг другу поддержку, и у каждого повышается самооценка — это все, что мне нужно. Таким образом, мне удалось выйти за рамки своей предыдущей работы, я поставила себе цели на более высоком уровне. Увидев результаты того, что я инициировала и разработала в сотрудничестве со своими коллегами, я воодушевлена искать новые способы продолжения того, что улучшает качество работы с детьми, что помогает мне лично, что делает меня счастливее» (учительница из Сараево, цитата в книге Фроста, 2011).

Слова этого учителя несут мощный посыл для всех нас, в особенности для лиц, определяющих политику. Эта учительница всего в нескольких предложениях описала богатую картину преимуществ работы сетей. Ее первый комментарий указывает на эмоциональный аспект опыта, который играет важную роль в создании условий для открытого обсуждения, терпимости к различиям, симпатии и рефлексии. Она упоминает обмен идеями, но, обратите внимание, учитель добавляет фразу о том, чтобы «выслушивать с уважением», что, с одной стороны, помогает, как уже упоминалось выше, и, с другой стороны, опасно. Обратной стороной уважения является то, что оно может встать на пути критического обсуждения. Одним из основных различий между тремя историями в этом разделе является то, что только в одном случае

говорится о ряде регулярных мероприятий, дающих возможность возвращать способность к крепкой дружбе, предполагающей конструктивную критику.

Одним из наиболее важных аспектов вышеприведенного комментария является тот, который говорит о концепции индивидуальной и коллективной самооффективности¹. Опыт работы в сообществе поддерживает и ободряет, но при этом расширяет мнение человека о том, чего он способен достичь. Через этот опыт усиливается нравственный характер профессиональной цели, при этом учитель вдохновляется и стремится к дальнейшему улучшению качества обучения. Конечно же, это то, о чем мечтает официальное руководство.

Я также хотел бы обратить внимание на то, что создание связей в международном масштабе позволяет учителям развивать представление о профессиональности, выходящей за пределы школ и систем образования, в которых они работают. Учителя начинают судить о своих профессиональных усилиях, опираясь на педагогические принципы, которые имеют универсальную ценность.

Как показывает Вэл Хилл в главе 13, профессиональное сообщество играет существенную роль в формировании и наращивании знаний учителя, которая истолковывается здесь как диалоговый процесс. Через обсуждение проблем лицом к лицу учителя углубляют понимание своей деятельности, бросают вызов мышлению друг друга и сравнивают свой опыт с другим. Профессиональные знания учителей постоянно совершенствуются с помощью таких дискурсивных процессов, поэтому важно обращать внимание на то, как можно организовывать связи для достижения максимального эффекта.

Дэвид Фрост

1. Самоэффективность — понятие, введенное А. Бандурой, означающее убеждение человека в том, что в сложной ситуации он сможет активно действовать; вера в эффективность собственных действий. (Примечание рус. ред.)

Революционное мероприятие по созданию профессионального сообщества в Бухаресте.

Мона Чириак

От редактора

Несколько лет назад Чириак приехала из Румынии, чтобы преподавать в Стивенэйдже. Она стала активным участником сообщества HertsCam, и когда была запущена Международная инициатива «Лидерство учителя» (МИЛУ), она решила попытаться перенести программу лидерства учителя в свою родную страну. Мона рассказывает о мероприятиях, которые организовывала в Бухаресте; она склонна преуменьшать свои собственные героические усилия, хотя упоминает усилия учителей, которые проделывали шестичасовой путь, чтобы принимать участие в работе. В этой главе мы восхищаемся успешным опытом, но в ней также говорится и о борьбе за построение партнерских отношений, которые необходимы, чтобы обеспечить соответствующие формы поддержки лидерству учителя. Мона и ее сотрудники в Бухаресте хотели пригласить на мероприятие людей, которые принимают ключевые решения в области образования, чтобы они сами могли убедиться, насколько это возможно — вдохновлять педагогов и позволять им заниматься столь необходимыми изменениями в образовании. Присутствующие на встрече учителя играют жизненно важную пропагандистскую роль в этом плане. Несмотря на то, что я уверен, что это вносит важный вклад в дискуссию об улучшении качества образования в регионе, нам необходимо признать тот факт, что такие истории должны повторяться много раз, прежде чем будут услышаны властями, которые ратуют за реформы, основанные на подотчетности и стандартах.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителей

- Участие в международных сообществах может вдохновлять учителей и повышать их самооэффективность.
- Лидерство учителя как подход в профессиональном развитии может позволить педагогам работать в сложных условиях и брать на себя инициативу по повышению качества образования в школах.

Я гражданка Румынии и я участвую в работе сообщества HertsCam в течение последних 10 лет. Я начинала учителем, проходившим программу «Лидерство учителя» в 2004 году. После окончания магистратуры по специальности «Лидерство в преподавании и учении», получив степень магистра Кембриджского университета, я поддерживаю лидерство учителя в этом профессиональном сообществе в качестве члена команды наставников. Когда мы запустили программу МИЛУ в 2008 году, я стала связующим звеном между румынскими сотрудниками в Яссы и в Бухаресте. В рамках этой работы я перевела материалы о лидерстве учителя с английского на румынский язык и совместно с коллегами в Румынии работала над созданием программ поддержки в Яссы и в Бухаресте. В 2011 году я совместно с коллегами из Бухареста организовала мероприятие по налаживанию связей для румыноговорящих учителей. Мы пригласили педагогов из Бухареста, Яссы и Республики Молдова приехать в Бухарест на два дня, чтобы поделиться своим опытом руководства изменениями в школах.

Международная инициатива «Лидерство учителя» выросла на основании того, что было достигнуто в HertsCam; инициатива разработала подходы к организации поддержки учителей, которые хотели начать и вести на базе школ проекты в области профессионального развития (Frost, 2013a). К 2008 году сеть HertsCam насчитывала около 30 наставников, признанных факультетом образования Кембриджского университета в качестве партнеров; все они — опытные преподаватели, часто занимающие руководящие должности. Команда МИЛУ возникла из этой группы. В первый раз они встретились в ноябре 2008 года. Менее чем за три года проект МИЛУ был запущен в 15 странах, в основном в Европе, в том числе в Албании, Болгарии, Боснии и Герцеговине, Хорватии, Греции, Косово, Македонии, Черногории, Молдове, Португалии, Румынии, Сербии и Турции (Frost, 2011). Это привело к сотрудничеству с неправительственными организациями (НПО), такими как ProDidactica в Кишиневе и Education 2000+ в Бухаресте.

Как бывший ученик и учитель я хотела презентовать в Румынии преимущества лидерства учителей для румынской системы образования, так как понимала: несмотря на то, что эта система подверглась многочисленным изменениям с момента падения коммунизма в декабре 1989 года, слишком многие из этих изменений не были хорошо продуманы или доведены до конца, оставляя у многих учителей разочарование по поводу реформ (Ostafe, 2013). Посткоммунистическая Румыния, находящаяся на стадии перехода к демократии, боролась с высоким уровнем безработицы, отсутствием ресурсов, очень низким уровнем заработной платы и высокой степенью миграции рабочей силы в другие европейские страны, такие как Италия,

Франция, Испания и Германия. Учителя рассказывали нам о трудностях в обучении детей, которые оставлены на попечение своих пожилых бабушек и дедушек, потому что их родители были вынуждены искать работу за границей. Учителя столкнулись с последствиями всего сказанного, поэтому им пришлось пересмотреть свою профессиональную деятельность и работать за рамками ограничений, предписанных жестко централизованной традиционной системой. Вступление в Европейский Союз и финансирование, которое пришло вместе с ним, привело к более тесному сотрудничеству со школами и учителями из других европейских стран. Целью была передача профессиональных знаний, но оставались вопросы об эффективности инициатив. Не было очевидно, какие инициативы оказывают существенное влияние на школьную практику или на то, как учителя видят свою роль в образовании. Это перекликается с картиной школьной реформы, которая слишком хорошо знакома нам:

«... многие школьные реформы имели такой же эффект, как шторм в океане: поверхность вздымается и бушует, в то время как дно океана остается спокойным и безмятежным... глубоко под поверхностью жизнь продолжается почти без изменений» (Cuban 1984 cited in Barber and Mourshed, 2007: 48).

Нам нужен был подход к реформе, в котором изменения прорывались бы через всю систему, который был бы длительным и соединял профессиональное обучение учителей с развитием практики и институциональными и системными изменениями.

В Румынии программа МИЛУ была внедрена в двух разных местах. К 2011 году началась работа в сотрудничестве с факультетом психологии и педагогики университета им. Аль Куза в г. Яссы и тремя средними школами. В Бухаресте МИЛУ наладила связи с Education 2000+, образовательной НПО. Эта организация в течение 2010 года активно поддерживала инициативы учителей в двух средних школах. Участников поддерживали наставники, которые были опытными педагогами в своих школах. Наставники получали поддержку от Education 2000+ в плане руководства вопросами планирования и координирования семинаров для учителей. Это происходило в конце учебного дня, поочередно в разных школах. Участники имели различный практический опыт и разные функции и обязанности в школах — от школьных консультантов до учителей и руководителей отделений.

В мае 2011 года мы в сотрудничестве с Соринем Команом из Education 2000+ организовали конференцию, на которую собралось около тридцати участников и кураторов из Яссы, Бухареста и Республики Молдова. Сорин имел опыт в организации таких мероприятий, так как принимал участие

в ряде других образовательных проектов, и как местный житель он взял на себя ведущую роль в организации брони билетов, гостиничных номеров, перевозки участников и аренды конференц-залов. Я имела опыт участия в многочисленных мероприятиях по созданию связей и конференций в HertsCam. Таким образом, на консультации с Сориным мы договорились о содержании программы, о семинарах, расписании, порядке проведения собраний, о ключевых докладчиках и о подготовке материалов. Организация связи с командами была разделена между нами так, что Сорин постоянно оповещал команду в Бухаресте, а я, учитывая, что я знакома с командами из Республики Молдова и Яссы, взяла на себя ответственность за то, чтобы держать в курсе событий этих участников.

За несколько месяцев до мероприятия мы обменивались повестками дня и расписанием мероприятий по электронной почте, иногда несколько раз в день, чтобы обеспечить удовлетворение потребностей всех участников. В конце концов мы достигли того, что посчитали хорошим балансом между содержательными компонентами этой конференции:

- размышления о национальном и институциональном контекстах, возможностях для лидерства учителей и препятствиях, с которыми мы сталкиваемся;
- рассказы о проектах в области профессионального развития, взаимной поддержки и формирования знаний;
- построение системы контактов с румыноговорящими учителями, а также с другими группами в рамках сообщества МИЛУ;
- презентации концептуальных вопросов, таких как лидерство и профессиональные культуры обучения.

Прояснение контекста нашей работы

Размышлять о национальном и институциональном контекстах было очень важно, так как участники были из трех разных мест и двух стран. Учителя были из начальных и средних школ сельских и городских районов. Они получили поддержку от самых разных учреждений, в том числе от НПО и университетов. Например, в Яссы сотрудничество было с факультетом психологии и педагогики и с тремя средними школами; в Бухаресте Educaiton 2000+ сотрудничала с двумя средними школами; в Республике Молдова школы из городских и сельских районов сотрудничали с ProDidactica, еще одной НПО. Было весьма полезно узнать о том, как работает поддержка, и поделиться «ноу-хау» с точки зрения механизмов поддержки. В рамках этих дискуссий посредники обогатили свои знания

и понимание различных способов, которыми они могут обеспечить поддержку школам и учителям. Например, слушая учителей из Яссы, мы узнали, что нам нужно найти партнеров, которые имели бы возможность принимать более активное участие в содействии подготовки встреч и семинаров.

После этого мероприятия я сама и Дэвид Фрост, координатор проекта МИЛУ, начали искать другие контакты для сотрудничества в Яссы, и работа в направлении поиска жизнеспособной стратегии до сих пор продолжается. Мы также пришли к выводу, что поддержка, оказываемая НПО как в Бухаресте, так и в Республике Молдова, гораздо более устойчивая, и команды поделились с нами важностью активной поддержки со стороны этих организаций и той роли, которую они играют в создании социальных возможностей изучать, наращивать и реконструировать знания. Разъяснение контекста нашей работы дало нам уникальное понимание того, как творческие члены группы организовывали и координировали проведение встреч, уникальную возможность учиться, делиться стратегическим мышлением и создавать потенциал для будущего.

Истории о работе в области профессионального развития

Истории о проектах профессионального развития и создании связей заняли большую часть второго дня конференции. Участникам было предложено привезти на конференцию материалы, чтобы на конкретном примере продемонстрировать деятельность в проектах; им было выслано руководство для подготовки рассказов о контексте своей профессиональной деятельности, о мерах, которые они предпринимали для решения своих профессиональных проблем, о совместной работе, которая повлияла на проект и видение будущего. Руководство также призвало их задуматься об элементах лидерства в собственной практике: что их беспокоит, их видение практики, как они вдохновляют своих коллег и влияют на них, предлагая им поддержку, сотрудничество и примеры обучающего поведения (Frost, 2012). Используя адаптированные инструменты из банка ресурсов HertsCam, участники поделились с коллегами мыслями о влиянии их проектов на учащихся, школу как организацию, на них самих (их практику, личный и межличностный потенциал), их коллег или сообщество за пределами школы (Frost and Durrant, 2002), а также подумали, как это воздействие усилить.

Предоставляя педагогам возможности для участия на этапе создания контактов и делясь историями из проектов, мы хотели, чтобы у учителей было ощущение праздника от их работы, и в то же время, чтобы у них было ощущение способности совместно создавать и формировать знания, преодолевать изоляцию и барьеры, осознавать, что все мы решаем сходные

проблемы и вопросы. Таким образом, плакаты и презентации учителей о самих себе превратились для каждой школы в настоящий праздник и признание работы, проводимой с целью поддержки лидерской роли учителя. В оригинальных методах презентации с использованием цвета и трехмерных устройств чувствовалась гордость, которую испытывают учителя за свои школы и работу в области профессионального развития. Нам показалось, что если посвятить большую часть времени этому компоненту, это будет способствовать ощущению радости и признания. Мы не хотели торопить учителей, мы дали им достаточно времени для прогулки по «галерее», где каждый мог внимательно рассмотреть «экспонаты», обсудить работу, задать вопросы и дать обратную связь. Ниже перечислен ряд проектов, которые мы чувствовали в тот день:

- Привитие нравственных ценностей в средней школе.
- Развитие творчества с помощью интерактивных методов на уроках английского языка.
- Использование ИКТ в преподавании и учении.
- Максимизация использования дифференцированных заданий на уроках русского языка.
- Междисциплинарный подход к урокам химии.
- Мотивирование и активное вовлечение учащихся в их собственное учение.
- Использование концепции множественности интеллекта на уроках румынского языка с учениками девятого класса.
- Улучшение взаимодействия между учащимися и педагогами в школе.
- Делегирование ученикам ответственности за очистку школы от мусора.
- Творческие задания на уроках румынского языка в третьем классе.
- Расширение общения учеников друг с другом.
- Стратегии формирования установок и выработка умений учиться.

Один из проектов должен был стать символом этого события. Это проект Феодоры Маикан — учителя из города Глодень (Республика Молдова). Ее рассказ был очень ярким, и впоследствии он упомянут в различных бюллетенях МИЛУ, опубликованных на сайте HertsCam, также о нем говорилось в блоге Дэвида. Феодора представила свой проект с помощью иллюстрированного откидного буклета, который помогли создать ее ученики. Далее приводится описание проекта.

Эпизод «Проект Феодоры»

Феодоре хотелось развить творческие способности своих учеников. Она научила их писать рассказы и понимать, как рассказы построены. Она учила их экспериментировать с историями: например, путем изменения концовок, чтобы делать их счастливыми или грустными, путем изобретения новых персонажей, создания новых условий и мест, где разворачиваются события. Она ставила перед учениками задачи и дилеммы и просила их находить решения. В ходе встреч с коллегами она рассказала им о проекте, попросила их дать обратную связь и пригласила к сотрудничеству. Коллеги согласились использовать некоторые из разработанных ею приемов. Они наблюдали за тем, как коллеги проводят уроки, и думали о том, как подобные занятия влияют на отношение учеников к учебе. Учителя встречались, чтобы обсудить увиденное, и стало ясно, что такой способ обучения может сделать учеников более общительными, творческими и изобретательными. Проект продолжался, и несколько месяцев спустя Феодора и ее коллеги отметили большие изменения: отношения и поведение учеников стали более позитивными, им стала нравиться школа больше, чем когда-либо раньше. Даже застенчивые ученики стали больше участвовать в работе в классе. Феодора сказала своим ученикам, что будет презентовать проект на конференции в Бухаресте, и попросила их помочь ей создать наглядную презентацию. Они решили рассказать историю проекта в виде книги, на каждой странице которой показаны шаги и проведенные мероприятия. Они выбрали картинки из интернета, иллюстрирующие ход реализации проекта.

Феодора осуществила лидерство и оказала влияние на других людей в своей школе, участие в этом мероприятии предоставило ей возможность обсудить свою работу с представителями Министерства образования и тем самым участвовать в формировании политики.

Мероприятия по налаживанию сети контактов сыграли еще одну важную роль: дали возможность учиться друг у друга. Размышляя о мероприятии, учитывая полученную обратную связь, я могу уверенно сказать, что процесс обучения был многослойным. Мало того, что мы узнали о лидерстве в образовании в различных контекстах, в которых нам приходилось работать, мы вместе создали и видоизменили профессиональные знания, тщательно проверяя свою практику на систематической основе, обдумывая обратную связь, предложенную коллегами (Frost, 2013a). Это в равной степени относится и к участникам, и к нам, организаторам. Сейчас я чувствую себя более уверенно в организации и планировании таких мероприятий.

Взаимная поддержка и вдохновение были ключевыми моментами на нашей встрече в Бухаресте. Этому способствовало то, что мы все говорили на одном языке. И осознание того, что все мы столкнулись с похожими проблемами, объединило нас в поиске их решений и в наращивании нашего лидерского потенциала. Истории проектов передали вдохновение педагогов, поддержку и мотивацию к общему делу. Подавляющая часть учителей высоко оценили то, что им была предоставлена возможность ознакомиться с проектами коллег, обсудить решение профессиональных проблем и активно поучаствовать в формировании знаний, а не быть пассивными получателями информации. Таким образом, результатом этой работы является не только простое понимание ситуации, но и повышение потенциала через высокое качество работы (Mitchell and Sackney, 2001).

Международный профессионализм

В рамках аспекта налаживания связей мы хотели подчеркнуть связь этой группы с более широким сообществом МИЛУ. Возможности для личных встреч ограничены, главным образом, из-за отсутствия финансирования, но для того чтобы отдельные и коллективные голоса педагогов были услышаны и для повышения самооценки мы сочли важным выработать у учителей чувство причастности к этому масштабному сообществу, которое практикует, осуществляя свое лидерство. Для достижения этой цели мы сотрудничали с другими координаторами МИЛУ из таких стран, как Македония, Хорватия, Босния и Герцеговина; мы использовали примеры школ и информацию о том, как лидерство учителей поддерживается там, мы придумали плакаты, которые развесили по всему залу. Участники проявили большой интерес к изучению опыта того, как другие страны в подобной экономической ситуации поддерживали учителей в этой работе. Большой интерес был проявлен к созданию активных связей между педагогами в рамках сети МИЛУ. Это была отличная возможность для учителей увидеть, как они связаны с мировой профессией, в которой существуют универсальные ценности и знания и от которой они могут получать поддержку. Джон Бэнгс утверждает, что союзы учителей должны поддерживать в них чувство самооценки:

«... роль организаций, представляющих учителей и повышающих их потенциал, заключается в том, чтобы продемонстрировать профессиональное лидерство, содействовать профессиональной гордости и повысить чувство коллективной самооценки» (Bangs and Frost, 2012:42).

Педагоги, принимавшие участие в нашем мероприятии, искали у нас этой поддержки в рамках сети МИЛУ. Цель данного мероприятия заключалась в придании устойчивости концепции лидерства путем расширенного участия учителей, позволяя им решать свои профессиональные проблемы и учиться на своем опыте.

Рефлексия о трудностях развития школы

И, наконец, мы посчитали важным дать возможность участникам ознакомиться с теоретическими концепциями, поскольку одно из ограничений, выявленных теми, кто проводил семинары, заключалось в отсутствии соответствующей литературы, переведенной на румынский язык. Таким образом, в ходе этого мероприятия мы запланировали выступление Дэвида Фроста, чтобы объединить и роль критического наблюдателя, и механизмы поддержки, применяемые в целях содействия достижению целей МИЛУ. При этом были представлены тщательно спланированные презентации, заставляющие участников задуматься над проблемой героической парадигмы лидерства и рассмотреть альтернативные концепции лидерства в системе образования. Эти выступления были запланированы на то время, когда на собрании присутствовали приглашенные представители из Министерства образования, Отдела непрерывного профессионального образования министерства и директора школ. Эти гости имели средства и рычаги для оказания соответствующего влияния и помощи лидерству учителей в более широком масштабе, поэтому мы хотели ознакомить их с ценностями, которые мы продвигали, и дать им возможность увидеть эффективность, которую проект уже продемонстрировал. Чтобы помочь концептуализации теории, презентация Дэвида была подкреплена примерами работы в области профессионального развития, проводимой учителями из других стран с аналогичными экономическими, социальными, политическими и образовательными контекстами. После этого сразу же последовал второй раунд презентаций проектов и обсуждений, поэтому директора школ и другие гости из министерства имели возможность побеседовать с учителями и увидеть влияние работы на учителей и на профессиональную культуру в их школах.

Обратная связь и оценка

В конце мероприятия комментарии и идеи участников были обобщены и проанализированы. Обратная связь была полезной, поскольку не только освещала основные моменты, которым они научились, но и давала нам, организаторам, идеи о том, как улучшить будущие мероприятия. Например, учителя отметили, что основное, чему они научились — это важность сотрудничества во всех областях деятельности, обмена опытом и необходимости учиться у других и искать «правильных» партнеров для сотрудничества.

Участники также отметили, что их понимание лидерства и того, какое влияние могут иметь их проекты, было ограниченным, и что им было отчаянно видеть, как они могли бы разнообразить свою деятельность и планы для более масштабного эффекта. Теоретический вклад также был оценен и необходим: учителя отмечали,

что ценят, что для них прояснили понятия «лидер», «лидерство учителя», «обучающееся сообщество», определили роль директоров школ в активной поддержке лидерства учителей.

С организационной точки зрения обратная связь участников заставила нас осознать, что общение могло бы быть лучше, поскольку некоторые из них до сих пор не поняли, что они должны были подготовиться к этому мероприятию. Для некоторых делегатов научный язык был слишком сложным, возможно, нам нужно было привлечь внимание к отсутствию литературы в области лидерства в школьном образовании. При этом общая обратная связь подчеркнула готовность учителей в будущем к участию в подобных мероприятиях, организованных, возможно, в других местах, где уже есть контакты. Это подтверждает тот факт, что учителя чувствуют потребность во взаимодействии и общении с более широким профессиональным сообществом.

Чтобы наращивать потенциал в рамках нашей команды МИЛУ и учиться друг у друга, я отразила это мероприятие в документе, который включал фотографии и подробные отчеты обо всех моментах, имевших место в течение двух дней. Документ был доступен на румынском и английском языках для всех участников сообщества МИЛУ уже через неделю после мероприятия. Его можно найти на сайте www.teacherleadership.org.uk. Дэвид Фрост также задокументировал свои идеи по поводу этого события и опубликовал их в бюллетене МИЛУ. Оба эти действия важны, потому что они доступны для других школ проекта МИЛУ, чтобы они могли учиться на этом примере и помогать наращивать потенциал.

Путь вперед

Несмотря на участие с самого начала в проекте МИЛУ, программы устойчивого лидерства учителя в Румынии еще предстоит укоренить. Успешное мероприятие, упомянутое здесь, является обнадеживающим признаком наличия большого потенциала и плодотворной почвы для лидерства учителей, а также для продвижения МИЛУ. Но мы по-прежнему сталкиваемся с рядом проблем в отношении наращивания потенциала. Недостаток финансирования представляет трудность как для других стран МИЛУ, так и для Румынии. Мы получили лишь начальную финансовую поддержку от Фондов «Открытое общество», которые помогли программе в Бухаресте и в организации этого мероприятия. Учителя приехали издалека и в течение всего года прилагали много усилий, чтобы сотрудничать с другими школами и покрыть свои расходы. На момент написания этой главы мы ведем переговоры с возможными партнерами в Яссе и надеемся, что это приведет к выработке конкретной стратегии. Наш соратник в Бухаресте НПО Education 2000+ прекратил свое существование.

Мы продолжаем искать партнеров в Румынии. С Дэвидом мы принимали активное участие в нескольких конференциях в Бухаресте в 2011 году и в Яссы в 2012 году в попытке продвигать ценности МИЛУ, вызвать интерес и заручиться поддержкой о сотрудничестве. Дэвид написал обращение в Министерство образования Румынии, и я несколько раз принимала участие во встречах с представителями Министерства, организованных для продвижения МИЛУ. Неустойчивая политическая обстановка в Румынии также создает трудности: партнерские отношения и соглашения, как правило, не поддерживаются, и в самом Министерстве часто происходят неожиданные изменения в функциях и обязанностях чиновников. Однако я настроена оптимистично и продолжаю практиковать то, чему научило меня лидерство учителя на протяжении многих лет: проявлять стойкость, осуществлять свои лидерские навыки и выступать «агентом изменений». Я по-прежнему убеждена, что в конечном итоге лидерство учителя приживется в румынской системе образования.

Учителя делают это для себя: наращивание знаний в HertsCam.

Эмма Андерсон, Пол Барнетт, Люси Томпсон, Аманда Робертс и Вив Уэринг

От редактора

Рассказ о построении системы контактов в HertsCam, представленный в этой главе, отражает долгий путь развития практики создания такой системы. Потребовалось много лет, чтобы довести этот процесс до совершенства. Кроме того, для члена сообщества требуется время, чтобы узнать, как извлечь из связей наибольшую пользу, и посвятить себя процессу взаимодействия. Тот факт, что сообщество в значительной степени поддерживает себя само и мероприятия проводятся самими учителями, чрезвычайно значим. Это свидетельствует о высокой степени устойчивости, вызванной низким уровнем стоимости и высоким уровнем причастности к важному делу. Важно также, что когда учителя организуют мероприятия в целях содействия равному диалогу, для повышения эффективности они, как правило, прибегают к педагогическому творчеству. Результатом является живое взаимодействие, когда люди делятся своим опытом и дают друг другу дружескую конструктивную критику, выделяя важные вопросы и сравнивая методические приемы. Такого рода знанию учителя доверяют, но эти мероприятия — не только теплый обмен простыми советами, как исправить положение, не самовосхваление, как могут подумать некоторые, наоборот, они являются двигателями для формирования и распространения необходимых знаний, что подпитывается желанием вести диалог и стремлением к повышению качества методики преподавания.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Сообщества учителей-лидеров работают лучше всего тогда, когда они организованы и координируются самими учителями.
- Сообщество, ориентированное на лидерство учителей, может иметь решающее значение в формировании и укреплении профессиональных знаний при условии, что они приобретаются на основе надежных педагогических принципов.

Преподаватели, которые будут проводить семинары, готовят свои слайды, другие педагоги развешивают плакаты в зале проведения дискуссии. Ученики принимающей школы приветствуют людей у двери, направляя их к столу с закусками и прохладительными напитками, к столу регистрации. Участники записываются на семинары, в которых хотят принять участие. В воздухе витает предвкушение праздника, учителя встречаются друг с другом и начинают обсуждать идеи и проблемы, которые представлены на плакатах. Когда, наконец, собирается около восьмидесяти педагогов, зал замолкает. Начинается еще одно мероприятие профессионального сообщества HertsCam...

В конце вечера учителя рассыпаются в похвалах. Им кажется «замечательно — делиться идеями и получать полезную обратную связь», «заставляющую думать» и «вдохновляющую». Какого рода мероприятие получает такой отклик со стороны учителей в конце тяжелого рабочего дня в школе? Какие знания приобретаются с помощью такого мероприятия по налаживанию контактов и связей? Как возможно организовывать по шесть таких мероприятий каждый год? Присуще ли подобное мероприятие по формированию знаний только HertsCam или же это часть более масштабной обязательной программы, направленной на совместное выращивание знаний? Данная глава пытается ответить на эти вопросы, исследуя наше углубляющееся понимание практики и силы формирования знаний в рамках профессионального сообщества HertsCam.

Что мы подразумеваем под формированием знаний?

В HertsCam мы определили процесс, состоящий из семи шагов, посредством которого преподаватели могут вести работу в области профессионального развития, улучшающую практику и совершенствующую профессиональные знания. Последний шаг в семиступенчатой модели, изложенной Вэл Хилл ранее (см. Главу 13), сфокусирован на вкладе в профессиональные знания. Под профессиональным знанием мы подразумеваем понимание и практические способности, которые педагоги-практики развивают путем планирования деятельности и оценки стратегий преподавания. Говорят, что наши личные знания состоят как из *пропозиционных знаний* (что?), так и из *процедурных знаний* (как?) (Erault, 1994). Знание того, что делать и как это делать, имеет жизненное значение для повседневной практики, но нам также интересно, почему мы это делаем и как мы можем делать это лучше. Однако эта база знаний не является статичной. Напротив, как учителя мы добавляем и совершенствуем то, что знаем, путем проб и ошибок в классе и размышлений над новыми идеями, которые возникают на основании процесса нашего развития, исследования и дискуссий. Работа по профессиональному развитию в форме лидерства учителя выступает в качестве катализатора для

такого расширения профессиональных знаний в двух направлениях: через совершенствование самой практики в рамках процесса профессионального развития и через вклад в коллективную рефлексию в рамках профессионального сообщества в результате обмена отчетами о деятельности (Frost, 2013b).

Деятельность, направленная на формирование знаний, не похожа на традиционные университетские исследования, которые подтверждаются экспертизой. Напротив, она больше похожа на производство знаний в Режиме 2, который является социально распределенным, ориентированным на действие и подлжит множественной подотчетности (Gibbons *et al.*, 1994; Nowotny *et al.*, 2003). Благодаря нашей деятельности по созданию партнерства мы берем наши неявные знания, приобретенные через индивидуальный опыт (Polanyi, 1967), и делаем их видимыми¹. Это знание, которое делается общим достоянием и документируется в непрерывном процессе пересмотра и роста. Рассказы о работе в области профессионального развития приводят к пониманию, которое другие могут применять в своих ситуациях. Они могут применять конкретные инструменты или методы в своей собственной практике, но, возможно, важнее то, что они могут приобретать новые идеи, понимание и ценностные установки. Другими словами, они могут обрести «практическую мудрость», которая проверяется влиянием на занятия в классе и на учеников.

Такое формирование знаний, по сути, является социальной деятельностью. В HertsCam это имеет место на семинарах и встречах как в программе «Лидерство учителя», так и в магистратуре, где участники вместе решают проблемы. Оно опирается на знания и понимание группы, а также на мнения «удаленных» коллег, которые пишут научные работы, чтобы обогатить диалог. При этом оно отвергает идею фиксированных профессиональных знаний, определяемых заключениями о ключевых компетенциях и внешне установленными стандартами в рамках программы деятельности. Вместо этого оно оценивает знания, произведенные учителями для учителей в духе высокого профессионализма (Hoyle, 2008), который представляет внутреннюю сущность учителя. За последние десять лет мы разработали и усовершенствовали программу мероприятий по налаживанию связей, а также организацию ежегодной конференции, которая обеспечивает продуктивную среду для формирования знаний. Далее в данной главе представлены способы, при помощи которых нынешний формат этих мероприятий возник сам по себе, на основе обмена знаниями, опытом и практикой.

1. Неявное знание (англ. tacit knowledge) — вид знания, к которому относится то знание, которое не может быть легко передано другим. Термин был предложен Майклом Полани. Неявные знания часто включают навыки (умения) и культуру, присущие нам, но не осознаваемые нами. Один из наиболее известных афоризмов Полани: «Мы можем знать больше, чем способны рассказать» («We can know more than we can tell»). (См.: Полани М. Личностное знание. — М.: Прогресс, 1985. — 344 с. (Примечание рус. ред.)

Создание платформы для формирования знаний посредством профессионального сообщества

Профессиональные сообщества учителей зародились уже давно. Маклафлин (1997) пишет о сообществах, формировавшихся на базе определенных стратегий и реформ либо в определенных географических областях, либо в общей предметной области или теме. В первые дни работы профессионального сообщества HertsCam дискуссии проводились на основе той или иной темы. Иногда коллеги, которые окончили магистратуру, созывали дискуссионные группы в центрах профессионального развития или в местных органах образования. Те, кого интересовало, например, оценивание, могли поделиться своими выводами. В то же время на раннем этапе работы сети возникали некоторые проблемы. Например, как правило, координатора собрания воспринимали как «эксперта», в результате чего другие члены группы испытывали разочарование, так как им казалось, что им не дают права голоса, и они не всегда понимали, каким образом дискуссия связана с их конкретными проблемами.

Несмотря на эти трудности Дэвид Фрост, директор программ HertsCam, по-прежнему был убежден в ценности взаимного обучения и конструирования знаний. Чтобы найти новый способ продвигать мероприятия по налаживанию связей в рамках сообщества HertsCam, были привлечены консультанты в области образования. На основании принципа равноправия была запущена новая серия мероприятий по налаживанию связей, которая предполагала, что у каждого есть чем поделиться и чему научиться. Члены групп по лидерству учителя, а также студенты магистратуры проводили семинары. Участники выбирали семинар, в котором хотели бы принимать участие, исходя из своих интересов. Были развешаны плакаты с представлением разных проектов в области профессионального развития, которыми руководили учителя. Взаимодействие поддерживалось посредством провокационных вопросов и неформального общения во время перерывов.

Эти новые мероприятия по налаживанию контактов были тщательно проанализированы. Они явно имели преимущество, так как были хорошо структурированы и позволяли услышать разнообразие голосов, что подняло на новый уровень профессионализм нашего сообщества. Это стало подтверждением того, что такие мероприятия являются достоверными источниками профессиональных знаний, но принцип совместного развития знаний учителями несколько не вписывался в формат, поскольку мероприятия были организованы людьми, нанятыми для этой цели. Это в сочетании с некоторыми финансовыми трудностями привело к разработке нынешней структуры мероприятий по созданию контактов. В настоящее время каждый год проходит шесть мероприятий по налаживанию связей.

Этими мероприятиями полностью руководят учителя. Их организует команда принимающей школы, и они продолжают предлагать семинары, которые проводят учителя. Мероприятия не только помогают поддерживать чувство общности посредством обмена опытом, но и представляют из себя средства взаимной поддержки, поощрения и вдохновения. Это, конечно, обусловлено энтузиазмом и активным участием учителей, но тщательная организация мероприятий по налаживанию связей максимизирует эффект. Далее подробно описано, как организованы мероприятия по налаживанию связей, и перечислены принципы, которые лежат в основе этой практической стратегии управления.

Управление мероприятиями по налаживанию связей

На каждом из наших шести мероприятий по налаживанию связей участвовало от 70 до 100 человек. На первом мероприятии года, когда в программе «Лидерство учителя» регистрируются новые участники, количество участников может достигать до 150. Поначалу бывало, что нам приходилось отменять мероприятие из-за прогнозируемого низкого уровня явки. Благодаря этому опыту мы узнали, что важно разработать годовой план мероприятий, принимая во внимание географическое положение принимающей школы и другие факторы, из-за которых учителя не смогут принять участие. Стратегическое планирование в сочетании с заблаговременной и более эффективной рекламой помогло обеспечить жизнеспособность всех наших мероприятий.

В профессиональном сообществе HertsCam мы не только стремимся накапливать знания о лидерстве и педагогике, но и пытаемся развивать практику формирования знаний. Стратегический подход к организации и управлению программой строится на том, что каждое мероприятие основывается на опыте предыдущих событий. Координатор играет ключевую роль в обеспечении преемственности накопленного опыта. Для всего сообщества было разработано «Руководство по планированию мероприятий для налаживания связей». Затем в школу, которая организует мероприятие, приезжает координатор, чтобы помочь принимающей команде запланировать мероприятия. Они обсуждают, как лучше адаптировать общие правила к конкретному контексту. Ниже приводится краткое изложение основных действий, которые необходимо предпринять.

Организация мероприятий по налаживанию связей: 20 ключевых шагов

1. Поддержка мероприятия со стороны руководства: попросить, чтобы этот вопрос всегда был в повестке дня собраний руководства.
2. Обязательно внести мероприятие в календарь школы.
3. Выбрать тему мероприятия и принять решение о том, какие средства будут использованы.
4. Придумать «ледокол» для знакомства участников или особое вступление, чтобы помочь участникам познакомиться друг с другом.
5. Запустить процесс определения докладчиков для проведения семинаров и выставки плакатов.
6. Опубликовать сведения о мероприятии, в том числе разместить на веб-сайте программу мероприятия.
7. Определить обязанности ключевых сотрудников школы, например, обслуживающего персонала, сторожа, учеников-помощников.
8. Определить сроки регулярного проведения определенной деятельности и мониторинга.
9. Обеспечить наличие подходящих помещений, например, большого зала, освобожденного от лишнего оборудования; наличие мебели, классных комнат рядом с залом для семинаров, мест для напитков и закусок и т.д.
10. Убедиться в том, что мебель расположена удобно для организации дискуссий.
11. Убедиться в том, что все техническое оборудование работает надлежащим образом.
12. Убедиться в наличии достаточного количества парковочных мест.
13. Вывесить указатели для участников: где находятся автостоянка, вход в школу, помещения для семинаров и т.п.
14. Организовать учеников, чтобы они приветствовали участников при входе и направляли их к регистрационному столу.

15. Организовать группу коллег, чтобы они помогли создать теплую и уютную атмосферу в зале за счет использования музыки, оформления и т.д.
16. Определить ведущего для мероприятия, который будет контактным лицом, решающим любые вопросы в день проведения мероприятия.
17. Обеспечить легкие закуски для участников.
18. Попросить нескольких членов сети вести протоколы и записи на мероприятии.
19. Организовать фотосъемку и, возможно, видеосъемку мероприятия.
20. Запланировать стратегию получения обратной связи в конце мероприятия для проведения его оценки.

Несмотря на то, что мы не стремимся сократить использование нововведений, мы поняли, что общий формат мероприятия по налаживанию связей носит поддерживающий характер, тем более что организаторы — педагоги, у которых мало свободного времени. Следующий пример иллюстрирует типичное мероприятие профессионального сообщества по налаживанию связей.

Эпизод

«Мероприятие по налаживанию связей HertsCam в Академии Сэмюэля Райдера»

Академия Сэмюэля Райдера стремится к расширению возможностей персонала руководить совершенствованием преподавания и обучения в школе. Там создали группу по лидерству учителя, чтобы поддержать педагогов в достижении этой цели. Получая вдохновение как на местных, так и на международных мероприятиях по налаживанию связей, педагоги с радостью взялись за организацию такого мероприятия у себя.

На мероприятие пришло около 120 человек, собрание началось в 16:30. Первым выступил директор школы Мэтт Готье, который говорил о влиянии проектов по лидерству на школу. Люси Томпсон, помощник директора и наставник программы «Лидерство учителя», начала мероприятие со знакомства, попросив всех рассказать друг другу, что они узнали из той книги, которую сейчас читают. Упражнение прошло хорошо и позднее люди говорили, что оно помогло создать «теплую атмосферу сотрудничества». В 17:00 состоялось заседание, на котором все размышляли о выставленных плакатах и обменивались идеями об их содержании. В 17:30 участники отправились на первый из двух семинаров. Семинары были широкомасштабными и интересными. Отличным примером стал семинар, сфокусированный на разработке стратегий, направленных на то, чтобы попытаться изменить ведомственные субкультуры. Он был хорошо спланирован и по максимуму использовал выделенные ему 30 минут, включив в себя короткую презентацию и обсуждение. Атмосфера сотрудничества на этом семинаре ощущалась особенно четко, способствуя общему обмену опытом и взаимному обучению всех членов группы. После второй серии семинаров вечер завершился общим собранием. Дэвид Фрост говорил об инновационных сессиях, свидетелем которых он стал, а также о том, что в сети между ее участниками происходит ценный обмен знаниями. Отзывы о мероприятии были позитивными. Участники отметили, что нашли на мероприятии прекрасную возможность поделиться и проблемами, и возможными решениями. Они также внесли полезные предложения для организации будущих мероприятий, такие как создание каталога контактов до начала мероприятия. Люси проанализировала мероприятие с руководством, после чего было вынесено решение о том, что мероприятие прошло успешно. В школьной учительской еще несколько дней после мероприятия стоял гул дискуссий. Оценки показали, что мероприятие способствовало развитию не только членов программы, но и участников из штата Академии Самюэля Райдера.

Серия из шести событий профессионального сообщества дополняется ежегодной конференцией, которая несколько отличается по своим целям и задачам.

Ежегодная конференция HertsCam

На нынешний формат ежегодной конференции HertsCam оказало влияние мероприятие, проведенное Международной инициативой «Лидерство учителя» (МИЛУ), которое Дэвид Фрост посетил в Стамбуле. Это мероприятие было сосредоточено не столько на доброжелательной и конструктивной критике проектов учителей, сколько на самой церемонии и атмосфере празднования достижений членов групп лидерства учителей в Стамбуле. Руководящая группа HertsCam обсудила этот фокус и приняла его за основу при планировании последующих ежегодных конференций. Было решено отметить работу сети, проделанную за предыдущий год, и организовать дискуссию высокого качества. С этой целью основной докладчик будет призывать к дискуссии, тогда как на более продолжительных семинарах будет дана возможность для углубленного критического анализа темы. Для того чтобы облегчить глубину дискуссии, студенты магистратуры берут на себя роль координаторов семинаров. Их задача заключается в том, чтобы направлять дискуссию, исходя из темы, поднятой ведущим семинара, а также вести протоколы дискуссий для последующей публикации. Таким образом студенты магистратуры эффективно привлекаются в качестве активных организаторов конференции, ответственных за повышение уровня интеллектуального обсуждения на семинарах.

Несмотря на то, что организация этого ежегодного мероприятия сложнее, чем организация регулярных встреч профессионального сообщества, она по-прежнему осуществляется членами этого сообщества. Следующий комментарий Вэл Хилл, преподавателя и члена команды наставников HertsCam, о ежегодной конференции HertsCam 2014 года суммировал данный подход многоуровневого обучения:

«Посмотрите на нас и подумайте о более масштабном профессиональном сообществе HertsCam, которое охватывает не только собравшихся здесь людей, у которых мы учились на мероприятиях в своих школах. Мы поистине разбудили «спящего великана», о котором говорили Катценмайер и Моллер. Мы черпаем из огромного источника профессиональных знаний, который живет внутри нас и среди нас. Мы здесь для того чтобы еще больше повышать этот профессионализм, потому что он — основа нашего бытия».

(Выдержка из речи Вэл Хилл на ежегодной конференции HertsCam 2014 г.)

На наших ежегодных конференциях к нам присоединяется много иностранных гостей, такие визиты часто действуют в качестве катализаторов для расширения сообщества. На нашей конференции 2014 года, к примеру, к нам присоединились иностранные гости и аспиранты из других стран, включая Египет, Кению, Кыргызстан, Марокко, Палестину, Португалию, Саудовскую Аравию и Испанию. Коллеги внутри сообщества МИЛУ передали наилучшие пожелания из Сербии, Боснии и Герцеговины и Турции. Среди аспирантов была Амина Элтемами из Египта, докторант, которая пришла к убеждению, что лидерство учителя крайне необходимо в ее родной стране. Теперь Амина планирует запустить программу лидерства учителя в Египте в сентябре 2014 г. Ханан Рамахи из Палестины, которая также была на конференции, сотрудничает с Аминой и примерно в то же время собирается запустить свою программу в Палестине.

Формирование знаний через публикации

Формирование знаний в HertsCam достигается не только за счет «живых» мероприятий, как те, которые описаны выше, но и посредством печатного слова в различных форматах публикаций. Мы используем бюллетень HertsCam Voice и веб-сайт HertsCam, чтобы на их страницах представлять истории о проектах учителей.

В рамках профессионального сообщества HertsCam для возвращения профессиональных знаний используются различные виды публикаций, и мы считаем, что истории рассказываются не только для передачи информации. Они также повествуют о вдохновении других, призывают поступать высоконравственно. В этом смысле истории выполняют функцию, аналогичную басням, вдохновляющим людей задумываться и действовать по-новому. Рассказы членов HertsCam записываются разными способами. Бюллетень HertsCam Voice, который публикуется каждый семестр, разработан таким образом, чтобы держать членов сообщества в курсе событий и публиковать информацию о конкретных событиях. Он также играет определенную роль в формировании знаний путем предоставления кратких отчетов членов сообщества о работе в области профессионального развития. В нем даются контактные данные участников, чтобы коллеги могли держать обоюдную связь и были в курсе работ друг друга.

Мы стремились расширить формирование знаний в 2007 году, начав выпускать журнал «Лидерство учителя». В нем публикуются истории учителей о работе в области профессионального развития, чтобы другие учителя могли читать о них в любой точке мира. Мы хотели дать учителям голос в публичных дебатах о реформе образования (Frost, 2008; Bangs and Frost, 2012), а также хотели признать и отметить достижения учителей, являющихся

лидерами перемен. Мы исходим из этого, выработывая новый подход, в котором используем веб-сайты творчески, в сочетании с публикациями книг на ежегодной основе. Новый веб-сайт www.teacherleadership.org.uk был запущен в 2013 году, и теперь мы можем публиковать документы, которые поддерживают проекты членов профессионального сообщества, и радуемся лидерству учителей.

Международная инициатива «Лидерство учителя»

Запуск инициативы МИЛУ в 2008 году расширил сеть контактов участников HertsCam. Конференция, посвященная торжественному награждению команды МИЛУ, включала в себя мероприятие по налаживанию связей HertsCam, которое проходило на той же неделе. Коллеги-участники из многих стран остались под большим впечатлением от мероприятия HertsCam и почерпнули вдохновение, решив провести подобные мероприятия в своих странах. МИЛУ сосредоточила внимание на поддержке развития лидерства учителей в других странах и предоставила много возможностей членам HertsCam учиться вместе с зарубежными коллегами на мероприятиях по налаживанию связей по всей Европе. Например, в 2012-2013 годах члены профессионального сообщества HertsCam принимали участие в мероприятиях в Браге в Португалии, во Фрушка-Гора в Сербии (см. Главу 18) и в Мостаре в Боснии и Герцеговине. В 2014 году команда HertsCam предоставила возможность педагогам участвовать в крупном национальном мероприятии по лидерству учителя в Португалии. Мы надеемся, что благодаря этой работе все больше членов HertsCam получат возможность сделать так, чтобы их голоса были услышаны в различных частях мира. Кроме того, мы по-прежнему стремимся к большей устойчивости нашей программы в Великобритании, размышляя над тем, чему мы учимся через совместную работу с нашими международными партнерами.

В этой главе мы предположили, что профессиональные знания являются развивающимся активом социального контекста HertsCam, а не закодированным, статическим объемом знаний, заключенным в академических трудах. Формирование потенциала профессиональных знаний можно увидеть, когда учителя обмениваются идеями на мероприятиях, историями в журнале «Лидерство учителя» на веб-сайте, а также на уроках, где знание проявляется на практике. Это ощущается в дискуссиях между нашими зарубежными коллегами в рамках МИЛУ, которые, хотя часто и на другом языке, все же способны передать силу лидерства учителей, мотивируя педагогов и мобилизуя их, запуская процесс перемен.

Саммит по лидерству учителей во Фрушка-Гора в Сербии.

Гордана Милевич, Клэр Херберт и Шила Болл

От редактора

На ранних этапах работы некоторые сомневались в том, что концепция лидерства учителя сможет получить распространение. Сообщения из многочисленных источников, как правило, повторяли одни и те же старые предположения веберовского взгляда на проект. В этой главе продемонстрировано, что главный способ преодоления бюрократических ограничений — это наполнение проекта нравственным смыслом, это способ учиться реализовывать лидерство. Эта глава подтверждает жизнеспособность данного подхода, она иллюстрирует, как общий опыт преподавания и руководства изменениями позволяет людям налаживать связи, преодолевая государственные границы. В этом рассказе мы видим удовлетворение, которое испытывают учителя, когда они присоединяются к коллегам, чтобы говорить об общих ценностях и целях. Укоренившиеся этнические границы просто исчезают. История показывает, что музыка, угощение и общение играют большую роль в создании этого чувства общности, но сутью этой истории является решающее понимание того, как учителя могут вести себя как друзья в своем стремлении к реформированию образования. Мы также видим признаки важного процесса выхода учителя за рамки местных условий и обретения межнациональной идентичности.

Дэвид Фрост

Ключевые уроки по лидерству учителя

- Идея лидерства учителя жизнеспособна в широком диапазоне различных культурных и политических контекстов.
- Налаживание международных связей способно вдохновлять учителей расширять свои представления о собственном профессионализме.

В мае 2013 года состоялась необыкновенная встреча учителей, координаторов и исследователей в гостинице, расположенной на вершине горы в провинции Воеводина в Сербии. Мероприятие было организовано Центром образовательной политики (ESP) в Белграде при финансовой поддержке Фондов «Открытое общество» (OSF, Нью-Йорк). Участники приехали из разных частей Сербии и из других Балканских стран, включая Боснию и Герцеговину, Хорватию, Македонию, Молдову, Черногорию и Румынию. Были также делегаты из Португалии и Великобритании.

Участники провели выходные в живописном уголке Фрушка-Гора в 20 километрах от города Нови-Сад (<http://www.novisad.rs/eng>). Это захватывающее событие стало важной вехой в жизни Международной инициативы «Лидерство учителя» (МИЛУ), к которой многие страны Западных Балкан присоединились в 2009 году на конференции, организованной Горданой Милевич в Белграде. В конечном итоге в МИЛУ приняли участие в общей сложности четырнадцать стран, а при поддержке OSF координаторы и исследователи из этих стран принимали участие в конференциях в Маврово в Македонии, в Велико-Тырново и в Кембридже в Великобритании. Событие во Фрушка-Гора стало настоящим прорывом, так как оно включало мероприятие по налаживанию связей учителей. В этой истории затронуты все указанные аспекты.

История инициативы МИЛУ

Еще в 2008 году представители ряда европейских стран приняли участие в предварительной встрече в Кембридже. На этой встрече также присутствовала представитель OSF в Белграде Гордана Милевич, которая увидела потенциал модели HertsCam для достижения целей этой организации: развитие демократического гражданского общества и инклюзивной образовательной практики. Группа также увидела опасность «заимствования политики» (Phillips and Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2004), что ту или иную практику нельзя просто переносить в разные культурные контексты. Тем не менее было ясно, что основные элементы программы поддержки лидерства учителей и принципы, лежащие в ее основе, выработанные в профессиональном сообществе HertsCam, могут оказаться полезными в различных культурных контекстах.

Впоследствии Гордана связалась с коллегами из стран Юго-Восточной Европы и пригласила их на конференцию в Белград, где члены команды наставников HertsSam представили программу лидерства учителя. Это была очень продуктивная встреча, которая привела к формированию международной группы координаторов инициативы МИЛУ, способных продвигать инициативу и создавать программы поддержки лидерства учителя в своих странах. Некоторые из тех, кто встретился в Белграде, были преподавателями вузов: например, Елена Вранжешевич из университета Белграда и Петя Кабакчиева, социолог из Софийского университета в Болгарии. Одна из участниц — Виорика Постика из Кишинева (Республика Молдова) — была одновременно и профессором университета, и директором неправительственной организации (НПО) под названием Pro Didactica. Большая часть участников работали в НПО, проводя социальную работу, часть участников представляли государственные учреждения, а два участника из Черногории вели уроки в начальной школе. Вне зависимости от должностного положения и происхождения участников, все были в восторге от идеи поддержки лидерства учителя и впоследствии создали успешные программы в этом направлении.

Два года спустя в докладе проекта МИЛУ (Frost, 2011) было сделано заявление о том, что лидерство учителя может внести существенный вклад не только в развитие практической деятельности учителей, но и в трансформирование образования в целом, формируя профессиональные знания с нуля. Исходя из крупного масштаба процесса исследования деятельности по проекту, на заседании МИЛУ в Белграде в 2009 году был сделан доклад, завершившийся следующим утверждением:

«Международные партнеры выразили удивление и восхищение тем, что удалось достигнуть учителям, и тем, насколько преимущества лидерства учителей были признаны и оценены по достоинству директорами школ и лицами, определяющими политику во многих странах-участницах» (Frost, 2011: 57).

В докладе были приведены доказательства в поддержку утверждения, что учителя в различных культурных средах и системах образования могут осуществлять лидерство и влиять на общепринятую практику в своих школах при условии, что они обеспечены необходимой поддержкой.

Далее мы опишем два индикатора проведенного мероприятия: встречу команды МИЛУ и мероприятие по налаживанию связей.

Индикатор 1. Встреча команды МИЛУ

Встреча во Фрушка-Гора предоставила членам международной группы редкую возможность собраться вместе, чтобы поделиться своим опытом и подумать о разностороннем влиянии проектов учителей. Во встрече приняли участие представители девяти из четырнадцати стран-участниц МИЛУ. Мы прояснили наши цели, планировали поделиться своим опытом, проанализировать практику в качестве координаторов лидерства учителей и определили способы поддержки друг друга; а также нужно было решить, как перевести инициативу на следующий уровень. Мы также попытались создать видение того, как мы могли бы расширить профессиональную сеть и развить исследовательский аспект нашей работы.

Как обычно происходит на встречах международной команды, основу для обсуждения попросили подготовить Дэвида Фроста и команду из HertsCam. Всех членов команды попросили сделать отчеты о лидерских программах для учителей, которые должны были включать следующие разделы:

Программа поддержки

Какие группы созданы? Кто участвовал? Кто координирует работу групп? Место проведения собраний групп. Поиск ресурсов/финансов. Проблемы, связанные с программой.

Инструменты

Что было переведено/адаптировано из инструментария HertsCam? Создание новых инструментов. Проблемы, связанные с дизайном или использованием инструментов.

Проекты учителей

Фокус проекта. Кто руководит им: отдельный человек или команда? Сфера влияния/воздействия. Масштаб и тип произведенных изменений.

Формирование знаний

Рассказы учителей о своих проектах. Выход профессиональных сетей за пределы школы. Публикация рассказов учителей на веб-сайтах, в информационных бюллетенях и т.п.

Оценка

Методы оценки программы. Доказательства преимуществ лидерства учителей. Вопросы, вытекающие из оценки.

У нас была большая группа, которая включала в некоторых случаях трех или четырех делегатов из каждой страны, поэтому мы сформировали малые группы, чтобы дать возможность всем членам команды обменяться рассказами о своих программах и предложить друг другу поддержку

и конструктивную критику. На общем заседании мы определили основные темы и вопросы для обсуждения, включая вопросы о финансировании и о том, в какой мере был усилен потенциал лидерства учителей, о сертификации и роли директоров школ.

Вопрос финансирования. В Великобритании программа финансируется школами, которые контролируют бюджеты поддержки профессионального развития и совершенствования школы. В некоторых странах партнеры имеют доступ к средствам, предоставленным донорами. Македонии и Боснии и Герцеговине в этом отношении повезло. В Сербии помощь пришла от проекта APREME, финансируемого ЕС. Хотя группы лидерства учителей могут развиваться без финансирования, была достигнута договоренность о том, что небольшая сумма денег поможет профессиональному сообществу снять подходящее помещение и оплатить учителям проезд, питание и проживание.

Проблема наращивания потенциала. Участники сообщили, что среди первой группы учителей, которые прошли программу, есть те, кто может научиться координировать работу будущих групп. В Македонии финансирование, к которому они имеют доступ, позволило команде обучить широкий круг людей функциям координаторов. Для дальнейшего развития лидерства учителей было решено создать команду наставников, состоящую из опытных людей, обладающих ноу-хау в координировании групп.

Вопрос сертификации. HertsCam недавно приняло решение отказаться от сертификации в Кембриджском университете и разработать свой собственный «Сертификат о прохождении программы «Лидерство учителя». Были разработаны и внедрены стратегии для обеспечения строгих и высоких стандартов. В большинстве случаев иностранные члены команды сообщали, что разработанный сертификат был признан местными министерствами образования в рамках национальных систем профессионального развития. Была выражена озабоченность тем, попытаются ли аккредитующие органы установить контроль над программой, что может исказить наши цели. Было предложено изучить возможность увязки наших форм сертификации с государственными для создания единого подхода.

Вопрос о роли директора школы. Этот вопрос часто обсуждался командой МИЛУ. Некоторые партнеры говорили, что их программы имеют полную поддержку и активное участие в них школ. В некоторых случаях было отсутствие понимания того, как развивать динамическую профессиональную культуру. Горданой Милевич было отмечено, что директора школ все чаще оказываются в конкурирующей позиции, и программа лидерства учителей может быть представлена как преимущество для амбициозных руководителей.

Подготовка к мероприятию по налаживанию связей

Заключительная часть первой встречи команды была посвящена подготовке к мероприятию по налаживанию связей, которое должно было начаться на следующий день. Учителя должны были делать презентации о проектах, которые они ведут, и как координаторы мы хотели понаблюдать и поразмышлять о влиянии этих проектов. Ниже приведен инструмент, который возник на основании обзора аспектов исследования вопроса о том, что учителя-лидеры думают о влиянии их деятельности в области профессионального развития (Frost and Durrant, 2002).

Воздействие проекта

Фокус работы в области профессионального развития

Какая была задача? Почему это был важный вопрос?

Контекст работы в области профессионального развития

Каков контекст школы? Какова профессиональная культура? Какова структура лидерства? Каковы обстоятельства в стране или в регионе?

Процесс работы в области профессионального развития

Как шел этот проект? Кто поддерживал его? Кто участвовал? Какие были препятствия?

Воздействие проекта на школьную практику учителя

Какие инновации предложены? Какие новые методы и стратегии использованы или разработаны?

Воздействие на практику коллег

Какие коллеги участвовали и сколько было участников? Какие улучшения были переняты коллегами?

Воздействие на личность и потенциал учителя

Какие произошли улучшения в плане доверия, профессионализма и т.д.? Расширил ли педагог свою сферу или роль? Произошло ли формирование новых навыков?

Воздействие на личность и потенциал коллег

Каковы улучшения в плане доверия, профессионализма и т.д.? Расширил ли коллега свою сферу или роль? Произошло ли формирование новых навыков?

Влияние на обучение учеников

Какие ученики испытали влияние? Какие признаки улучшения успеваемости обнаружены? Какие признаки улучшения знаний или навыков есть? В каких областях учебного плана это произошло?

Воздействие на настрой учеников

Каково позитивное отношение к школе или к отдельным предметам? Какие улучшения в мотивации, уверенности в себе и чувстве собственного достоинства произошли? Какие улучшения в поведении произошли?

Влияние на способность к обучению

Каковы улучшения самосознания учеников, способности размышлять и оценивать собственное учение?

Воздействие на школу как на организацию

В какой мере углубилось сотрудничество между учителями? Какие новые или усовершенствованные структуры или процедуры появились? Какие изменения в профессиональной культуре произошли? В какой степени произошло повышение потенциала в области инноваций?

Воздействие за пределами школы

Какое участие в работе профессионального сетевого сообщества приняли? Какой вклад в информационно-пропагандистскую деятельность осуществили? Какие публикации появились? Каково взаимодействие с сообществом?

Было решено, что члены команды МИЛУ будут использовать стандартную форму для записи своих наблюдений на семинарах, которые будут проведены в ходе мероприятия.

Индикатор 2. Мероприятие для учителей по налаживанию связей

Мероприятие по налаживанию связей предоставило учителям возможность рассказать о своих проектах и изучить собственный опыт осуществления лидерства. Почти сто учителей приехали из разных стран, включая Боснию и Герцеговину, Болгарию, Хорватию, Македонию, Молдову, Черногорию, Сербию и Великобританию. Цель мероприятия по налаживанию связей заключалась в формировании профессиональных знаний о преподавании и учении. Делясь своим опытом и вместе повышая уровень знаний, мы надеялись, что учителя начнут совместную работу и наладят связи, невзирая на государственные границы, и увидят себя принадлежащими к международному профессиональному сообществу. Структура мероприятия была узнаваема для участников HertsCam, где все эти элементы являются частью повседневной практики (см. Главу 13). Участники различными способами делились своими инновациями и работой в области профессионального развития: через галерею плакатов и посредством семинаров под руководством самих учителей, через истории, рассказанные учителями о своей работе.

Рано утром, когда все плакаты были собраны в холле отеля, стало ясно, что хоть учителя ранее не встречались, они разделяют веру в лидерство учителя и радуются тому, что оказались частью общего дела. Вокруг плакатов, которые представляли проекты учителей и примеры их разнообразного воздействия, на разных языках звучали обсуждения. Многие языки были похожи и легко понятны, кто-то говорил на языке межнационального общения — английском. Тем не менее для многих все же существовал высокий языковой барьер. Учителя смогли пообщаться с помощью своих красочных и хорошо продуманных плакатов. Первоначальная тревога сменилась искренней радостью и заинтересованным общением, когда они делились друг с другом своими историями и убежденностью в том, что учителя способны руководить изменениями.

Когда началась официальная часть мероприятия, в зале отеля собралось более ста человек. Приветственное слово Горданы Милевич было обращено к принимающей организации. Она поблагодарила за поддержку Алишу Тейлор, приехавшую из OSF Нью-Йорка. Гордана выразила особую благодарность самим учителям, многим из которых пришлось преодолеть такие проблемы, как сложный процесс получения визы, страх перед полетами и утомительную поездку, за которую они лично заплатили большую цену. Алиша выступала в течение нескольких минут и сказала, что быть связанной с инициативой МИЛУ — это привилегия. Дэвид Фрост также выступил с речью, обратив внимание на концепцию «расширенного профессионализма» (Hoyle, 2008) и на то, как преданность делу, проявленная учителями в том, что они приехали на это мероприятие, была также проявлением профессионализма, способного преобразовать процесс обучения во всем мире.

После вступительных речей прошла серия презентаций лидеров координирующих команд. Ивона Челебичич из компании социальных исследований proMENTE из Сараево выступила с докладом о том, что было достигнуто в Боснии и Герцеговине, где были созданы группы лидерства учителей. Она рассказала нам о профессиональном сообществе, которое создала в Сараево, позволившем учителям из Македонии, Сербии и Хорватии встречаться друг с другом и делиться своими историями руководства проектами в области профессионального развития.

Сюзана Кирандскиска и Мажда Джозевка из Скопье выступили с докладом о том, как они использовали подход МИЛУ в качестве ключевого аспекта поддержки, оказываемой организацией «Шаг за шагом» и финансируемой USAID. В Македонии они пытались интегрировать подход лидерства учителя в более масштабные инициативы, финансируемые донорами. Например, это делается в рамках новой инициативы «Читатели-лидеры». В Македонии работа

учителей-лидеров заняла центральное место в национальных мероприятиях по преобразованию системы повышения квалификации учителей.

Третья презентация координаторов была представлена Риммой Безеде от имени НПО Pro Didactica, работающей в Кишиневе в Молдове. Как и другие, эта презентация описывала, как Римма и ее коллега Виорика Постика разработали свою программу по лидерству. Она обратила внимание на книгу, которую они опубликовали на румынском языке: на нем говорит большинство людей этого региона.

Плакаты и проводимые учителями семинары

После презентации координаторов вторая часть утра была посвящена галерее. Более 50 красочных плакатов, представляющих проекты и передающих преданность учителей своей работе в области профессионального развития, украшали вестибюль гостиницы. Пробуя разнообразные сербские лакомства, учителя ходили вокруг плакатов, помогая друг другу переводить информацию, представленную на разных языках.

Затем Ивона Челебечич провела обсуждение, устанавливая параллели между различными проектами. Слушая презентации и просматривая плакаты, учителя поняли, что они являются частью важного международного движения. Чувство гордости и волнения прослеживалось на лицах людей. Это было подтверждено комментариями, высказанными на общем заседании. Комментарии передавали энтузиазм учителей и признание того, что педагоги повсюду решают сходные проблемы.

Во второй половине дня учителями было представлено более двадцати презентаций. Каждая проходила под председательством члена команды МИЛУ, и во многих случаях вместе с педагогами работали добровольные переводчики, а кто-то тихо переводил сидящим рядом слушателям. Программа была разделена на пять сессий, построенных на определенных темах, что позволило участникам находить общий язык, проводить параллели и видеть схожие трудности. Эти темы включали:

- сотрудничество между школой, семьей и сообществом;
- инновационные методы обучения и новые технологии в обучении;
- повышение качества обучения школьников в различных сферах учебы;
- содействие межкультурному образованию и социальной интеграции;
- принятие во внимание индивидуальных потребностей учеников.

Семинары имели феноменальный успех. Языковые барьеры были преодолены и педагоги были в явном восторге. Учителя, которые делали презентацию, выразили большое удовлетворение и были горды тем, что сделали это. Для большинства проведение семинара было новым опытом, поэтому неудивительно, что некоторые смущались во время своих повествований, сосредоточив внимание на том, что они делали на уроках, не говоря о своем влиянии за пределами своих занятий.

Отношения являются основным компонентом эффективного профессионального сообщества, как говорит Черч и др.:

«Сообщество основано на отношениях. Это процесс, который придает сообществу свою силу. Общая цель состоит в том, чтобы сделать из него именно сообщество, а не просто отлаженные связи. Мы стремимся к чему-то общему, совместному. И когда мы что-то делаем, мы участвуем в попытке реализации этой цели. Это совместная деятельность, которая дает нам преимущество и власть» (2002: 15).

На встрече во Фрушка-Гора среди нас ощущалось растущее осознание, что мы все стремимся к лидерству учителя, но некоторым отношениям нужно время, чтобы развиться. Эти отношения выстраивались именно посредством деятельности сообщества, с помощью плакатов и семинаров. Что еще более важно, возникло доверие — тот самый клей, который все соединяет и созидает общественный капитал; доверие основано на товарищеских отношениях, компетентности и преданности делу (Swan *et al.*, 1999). В частности, учителям из Балканского региона приходилось преодолевать многолетний конфликт, и мы были рады видеть, как между ними постепенно исчезают этнические барьеры.

В конце дня учителя спустились с горы в Нови-Сад и координаторы МИЛУ вновь создали встречу своей команды.

Возвращение к Индикатору 1. Встреча команды МИЛУ

В конце интенсивной работы команда координаторов МИЛУ вновь собралась, чтобы обсудить то, что они наблюдали в ходе мероприятия. Выразив радостные чувства и удовлетворение тем, что мы видели и слышали, мы говорили о таких вопросах, как нежелание многих учителей говорить о проблемах лидерства, с которыми они столкнулись, и о том, как они были преодолены. Мы осознали, что у учителей, приехавших на это мероприятие, фактически не оставалось времени, чтобы узнать друг друга лучше, и мы понимаем, что люди едва успели познакомиться друг с другом, и мы знаем, что прежде чем люди рискнут говорить о проблемах лидерства, необходимо

доверие. Было отмечено, что британским педагогам более комфортно говорить о себе и своих попытках повлиять на коллег. Возможно, учителям из балканских стран было труднее признать обоснованность своего лидерства. Быть может, это кажется им слишком самонадеянным — говорить о целенаправленных попытках повлиять на коллег. Наше обсуждение помогло выявить несколько моментов, о которых мы могли бы поговорить с учителями, когда они вернутся в главный зал на следующий день после завтрака.

Празднование и создание сообщества

Можно было бы и не упоминать о том, что произошло вечером, поскольку это было просто время отдыха, но мероприятия, проводимые по вечерам, были чрезвычайно важны. Более ста человек разделили великолепный сербский ужин, а затем вернулись в зал гостиницы, где их ждал музыкальный вечер. Он начался с народной музыки балканских народов, а затем перешел в современное караоке. Было много любимых традиционных баллад и застольных песен и всем известных поп-произведений. Люди пели по очереди под «минусовки». Для выступления они объединялись в команды, что привело к некоторому беззаботному соперничеству между людьми из разных стран, но постепенно команды стали перемешиваться и превратились в межнациональные. Столь, казалось бы, легкомысленное занятие на самом деле стало средством объединения и построения мостов между различными культурами.

Возвращение к Индикатору 2. Рефлексия о том, чему мы научились

Делегаты собрались в воскресенье утром, чтобы поразмышлять о том, что они узнали. Дэвид Фрост сделал короткую презентацию, чтобы дать учителям обратную связь по презентациям, которые мы видели накануне. От имени команды координаторов МИЛУ он поздравил учителей и поблагодарил за упорный труд и самоотверженность. Он обратил внимание на мастерство и творческий потенциал, которые прослеживались во всех презентациях. Самое главное, он говорил об учительском призвании, что совершенно очевидно отражено не только на плакатах и в презентациях, но и в дискуссиях учителей и в услышанных историях. Дэвид сделал несколько предложений на будущее. Его критика была доброжелательной и конструктивной: не умаляя достоинств проделанной работы, он надеялся подтолкнуть всех вперед. Он предложил, чтобы в будущем в своих рассказах мы:

- уделяли больше внимания вопросам социальной справедливости;
- преодолевали нежелание обсуждать контекст школы;
- говорили о процессе развития, о пути;
- больше говорили о том, как это повлияло на нас;
- более уверенно говорили о влиянии на наших коллег;
- непосредственно обсуждали, как развивать способность наших учеников учиться.

Главным событием утра была работа на семинарах, направленная на развитие рефлексии. Координаторы из HertsCam разместили по всему конференц-залу большие листы бумаги, на каждом из которых был написан вопрос, стимулирующий дискуссию и взаимодействие педагогов. На четырех листах были изображены «замки и ключи» и написаны вопросы, касающиеся периодически повторяющихся проблем, обозначенных в процессе обсуждений в минувшие выходные. Остальные четыре листа были представлены как «лампочки». Вопросы на этих листах побудили участников думать о новых знаниях, качественных сдвигах в мышлении и связях, которые были установлены за последние пару дней. Ниже приведены вопросы и некоторые ответы, предложенные учителями-участниками:

Как я могу найти способ выразить то, какое влияние мой проект оказал на меня и на моих коллег?

«Нужно иметь мужество встать и заявить о себе. Не нужно кричать — просто быть последовательным в своей истории. Я научился думать не только о результатах, но и о себе как о лидере процесса профессионального развития. Пользоваться возможностью подчеркивать важное, делиться и радоваться той хорошей работе, которая происходит в школах».

Как мне высвободить время на разработку своего проекта?

«Руководствоваться своим энтузиазмом, и тогда вы найдете время. После этого вы будете удивляться, как вы это сделали. Налаживайте контакты. Работайте в команде. Выберите проект, которым вы увлечены, направленный на решение проблем, с которыми вы часто сталкиваетесь».

Как я могу привлечь больше коллег в свой проект?

«Пользуйтесь любой возможностью рекламировать свой проект. Принимайте любое предложение о помощи. Две, три, четыре, восемь пар глаз, ушей и рук имеют больше шансов на успех, чем одна пара, каким бы увлеченным не был человек. Нужно инициировать изменения, говорить и слушать, особенно детей».

Как я могу найти поддержку моего проекта?

«Найти людей, которые заинтересованы той же идеей и борются с той же проблемой. Расширить связи, поговорить с разными учителями, с разными специалистами — обратиться за советом. Из мужей получаются хорошие резонаторы, даже если они не совсем понимают, что означает быть учителем».

Что я узнал об обучении?

«Обучение — это непрерывный и постоянно изменяющийся процесс. Каждый желающий может учиться. Единственное, что нам нужно сделать, так это пробудить их интерес».

Что я узнал о лидерстве?

«Я научился распознавать лидера внутри себя, и для меня это бесценно. Это привилегия, но и ответственность».

Что я узнал о влиянии и воздействии?

«Нужно быть смелым и ответственным. Не оправдываться, говоря, что это должен делать кто-то другой. Это должен сделать я: оказывать влияние, изменять себя и других. Влияние развивает уверенность в себе, творчество и приносит радость».

Что я узнал о сотрудничестве?

«Обмен опытом ведет нас к дальнейшей работе и приносит идеи для новых проектов. Вместе мы сильнее».

Интересно в вышеприведенных утверждениях то, что без процесса рефлексии эти заявления не были бы озвучены. Во-вторых, тот факт, что это была коллективная рефлексия и участники записывали свои идеи на флип-чарте, который пустили по комнате, означал, что люди могли читать рефлексии друг друга и использовать ее в качестве стимула для собственных идей, что дает возможность мыслить на более глубоком уровне. Также интересно то, что совместные размышления привели к образованию организационной или коллективной самоэффективности (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). Очень важно видеть лидерство таким образом, если мы хотим реализовывать потенциал, который заложен внутри всех учителей, чтобы возглавить процесс перемен. Мысли, приведенные выше, демонстрируют способность лидерства мобилизовать учителей на то, чтобы руководить процессом перемен, независимо от культурных контекстов, в которых они работают. Отношение, которое проявляется в приведенных выше словах, свидетельствует о глубоком понимании лидерства.

Выходные прошли и учителя разъехались в свои родные страны полные оптимизма и ощущения собственных достижений. Несмотря на то, что в глобальном контексте есть тенденция к иерархии, вмешательству

руководства и контролю, мы возродили решимость, и у учителей есть возможность увидеть себя членами общемировой профессии, в рамках которой они могут действовать стратегически, создавая свои собственные профессиональные знания и развивая свои лидерские способности.

Прощание с Сербией

После завершения конференции команда МИЛУ осталась для дальнейшего обсуждения того, чему мы научились на этой встрече, и для разработки нашей дальнейшей стратегии. Все посчитали необходимым поддерживать и строить профессиональное сообщество в будущем. По завершении заключительной встречи те, кому позволяло время, отправились на экскурсию в Нови-Сад с кульминационным праздничным обедом в винодельне Ковачевича.

Обратно в отель нас должен был отвезти автобус, но когда мы вышли из винодельни, оказалось, что автобус припаркован внизу у склона. Он заглох, и водитель не мог его завести. Мы могли сделать только одно: упереться в автобус плечами и толкать его в гору, до тех пор, пока двигатель не завелся и не смог двигаться без нашей помощи. Это послужило нам метафорой нашей преданности поддержке и отстаиванию принципа лидерства учителей.

Заключительные размышления

Истории о лидерстве учителей, рассказанные в этой книге, — замечательный труд. Эти двадцать шесть авторов являются представителями обширного профессионального сообщества, охватывающего тысячи людей, у каждого из которых есть своя история о лидерстве учителя и о том, как оно может трансформировать образование. Большая часть этой преобразующей работы происходит в относительно привилегированных условиях, но иногда изменения происходят в действительно сложных условиях, включая постконфликтные ситуации. Этого варианта достаточно, чтобы предположить, что подход к трансформации, задокументированный в этой книге, потенциально способен мобилизовать и обновить чувство преданности учителей профессии и уполномочить их стать «агентами» перемен. На этих страницах есть доказательства того, что это возможно. В настоящее время существует острая необходимость рассмотреть вопрос о том, как от этого отталкиваться не только для трансформации системы образования в Европе, но и для того, чтобы предложить новый взгляд на систему образования в повестке дня глобальной инициативы EFA («Образование для всех»).

Доклад по глобальному мониторингу ОДВ, опубликованный ЮНЕСКО в начале этого года, является напоминанием о масштабной образовательной задаче, стоящей перед человечеством в целом. Сразу после публикации этого доклада руководитель команды, сделавшей этот доклад, Полин Роуз, заняла новую должность профессора международного образования на факультете образования в Кембриджском университете. Она представила нам доклад с полными статистическими данными. Цель доклада заключается в том, чтобы оценить, насколько и в какой степени страны во всем мире выполняют глобальные цели в области развития образования. На самом деле новости в основном очень плохие. Например, в отношении цели 6, которая сосредоточена на качестве образования, нам говорят, что в мире живут 250 миллионов детей, которые не умеют читать, писать или не знают основ математики, даже если учатся в школе. Этот «глобальный кризис обучения» — не что иное, как международная катастрофа. Мы знаем, что хорошее образование является необходимым фундаментом не только для экономического выживания, но и для социально ответственной позиции: оно позволяет людям вести здоровую и мирную жизнь, вносить свой вклад в экономику, успешно создавать свои семьи, принимать социальную ответственность и способствовать культурному обогащению страны. Отсутствие хорошего образования в масштабах, документально подтвержденных в докладе ЮНЕСКО, имеет ужасающие последствия для будущего.

Поскольку ООН были поставлены «Цели в области развития», мы уже видели такие инициативы, как «Образование без границ» и «Глобальная кампания за образование», но изменения происходят медленно, а в некоторых частях мира ситуация на самом деле только ухудшается. Призывая правительства принять меры, доклад о глобальном мониторинге подчеркивает ключевую роль учителей:

«Система образования хороша настолько, насколько хороши ее учителя. Раскрытие их потенциала очень важно для повышения качества обучения. Фактические данные свидетельствуют о том, что качество образования улучшается, когда учителя имеют поддержку...» (ЮНЕСКО, 2014).

Проблема заключается в том, что этот доклад, как и многие другие, рекомендует уже знакомые стратегии, которые потерпели неудачу в прошлом. Доклады такого рода, как правило, призывают вышестоящее руководство к следующему: нанять большее количество учителей и привлекать лучших учителей; обеспечить более высокий уровень педагогической подготовки, чтобы улучшить обучение учителей; привлекать хороших учителей в те места, где они наиболее необходимы; стимулировать учителей, давая им более широкие возможности для карьерного роста, связанного с дифференцированной шкалой заработной платы; собрать лучшую информацию об учителях, чтобы регулировать их деятельность и требовать от них отчет; улучшить структуру учебных планов; обучать учителей, особенно методам оценки. Конечно, перечисленные выше стратегии звучат весьма правдоподобно, но парадигма в корне ошибочна. Она накладывает на модель реформы, которая, по существу, построена на иерархии и является дорогостоящей. Слова из доклада ЮНЕСКО, процитированного выше, являются ключом. Раскрытие потенциала педагогов имеет большое значение, но мы должны подвергнуть сомнению предположения, лежащие в основе иерархического подхода.

В 1980-е годы Сьюзан Розенхольц (1987) поставила этот вопрос в контексте попыток реформирования системы образования США: «Стратегии реформирования образования. Повысят ли они преданность учителей своему делу?» Вопрос по-прежнему крайне актуален и сегодня. Я думаю, что эта книга наглядно демонстрирует, что можно раскрыть потенциал в учительской профессии, но через совершенно иной подход к поддержке педагогов. Такой подход к реформе, возможно, не сразу бросается в глаза высшему руководству как наилучший выход из ситуации, потому что оно привыкло к легко определяемым целям и электронным таблицам, которые предсказывают затраты, но, скорее всего, учителя, директора школ и те, кто тесно сотрудничает с ними, увидят его ценность. Опыт тех, кто внес вклад

в создание этой книги, таков, что как только учителя принимают участие в программах, основанных на идее лидерства, они, как правило, получают прилив энергии и вдохновения стать проводниками перемен, с усиленным чувством нравственного долга.

В этой книге истории самих учителей и тех, кто с ними работает, свидетельствуют, что с нужной поддержкой это дает возможность учителям осуществлять руководство и усиленно вырабатывать в себе чувство нравственного долга. В этих историях имеются убедительные доказательства улучшения качества преподавания и успеваемости учащихся, но, возможно, еще более важно то, что они свидетельствуют о системных изменениях. В этих главах мы знакомимся с историями об изменениях в профессиональной культуре, росте учительских сообществ и разработке программ поддержки для повышения профессионализма. Это воистину преобразующая модель изменений, предлагающая реальную возможность разорвать порочный круг, в котором иерархические стратегии применяются для решения проблем, причиной которых становятся те же самые стратегии.

Есть две причины полагать, что модель лидерства учителя и есть путь вперед. Во-первых, этот подход достигает самой сути вопроса, сосредоточив внимание на нравственном характере профессиональной цели или преданности учителей своему делу. Он кажется универсальным в том, что, имея правильную поддержку, учителя во всем мире могут испытать эти чувства вновь, возродив в себе ощущение своего профессионализма. Во-вторых, этот подход является незатратным, потому что творчество, стимул и опыт исходят от самих учителей. Это не просто вопрос возвращения потенциала учителей для улучшения их собственной практики и практики коллег, но и вопрос о возможности самих учителей стать основным источником поддержки в лидерстве. Учителя, которые координируют программы поддержки лидерства учителей и организуют условия для налаживания связей и контактов, делают это ради профессионального удовлетворения, а не из-за финансовых стимулов. Это означает, что даже относительно небольшое финансирование может позволить этому случиться.

Эта книга излагает теорию развития учителей и школы, которая соткана из историй, а не представлена в абстрактной форме. Книга издана с надеждой на то, что она будет вдохновлять других принимать эту модель, трансформирующую образование, и что профессиональные сообщества и программы, такие как те, которые описаны здесь, будут приумножаться в будущем. Кроме того, я полагаю, что книга рисует более обобщенную картину трансформирующего подхода к управлению социальными изменениями.



Список использованной литературы

- Alexander, R. (2005) Culture, Dialogue and Learning: Notes on an emerging pedagogy, Proceedings of *International Association for Cognitive Education and Psychology*, Durham: University of Durham, UK.
- Alexander, R. (2009) *Towards a new primary curriculum: a report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The Future*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Ansari, D. & Coch, D. (2006) Bridges Over Troubled Waters: Education and cognitive neuroscience, *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (4), 146–151.
- Ansari, D., De Smedt, B. & Grabner, R. H. (2012) Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field, *Neuroethics*, 5, 105–117.
- Apple, M. (2006) Markets, Standards, and Inequality – Keynote Address to ICSEI (International Congress on School Effectiveness and Improvement) Fort Lauderdale, Florida, USA audio recording retrieved from the world wide web on 10 March 2006 <http://www.leadership.fau.edu>.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review, *Research Papers in Education*, 24 (1), 1–27.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012) *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010) *Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP.
- Bello, E. (2006) Initiating a collaborative action research project: from choosing a school to planning the work on an issue, *Educational Action Research*, 14 (1), 3–21.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at the university*. Buckingham SRHE and Open University press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004) Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom, *Phi Delta Kappan* 86 (1), 8–21.
- Blanchard, K., Oncken Jr., W. & Burrows, H. (2011) *The One-Minute Manager Meets the Monkey*. London: HarperCollins.
- Bolat, O. (2012) A non-positional teacher leadership approach to school improvement: an action research study in Turkey, unpublished PhD Thesis. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

- Brandt, R. (2003) Is this School a Learning Organization? 10 ways to tell, *Journal of Staff Development*, 24 (1).
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, D. (2012) Michael Gove's political own goal on school sports, *The Guardian*, Monday 6th August 2012.
- Carew, T. J. & Magsamen, S. (2010) Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence based solutions to guide 21st century learning, *Neuron*, 67, 685–88.
- Church, M., Bitel, M., Armstrong, K., Fernando, P., Gould, H., Joss, S., Marwaha-Diedrich, M., De La Torre, A-L. & Vouhe, C. (2002) *Participation, Relationships and Dynamic Change: New Thinking on Evaluating the Work of International Networks*. London: University College London.
- Clandinin, J. & Connolly, M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Claxton, G. (2002) *Building Learning Power*. Bristol: TLO Ltd.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (2005) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah NJ.
- Collison, C. & Parcell, G. (2004) *Learning to fly*. Sussex: Capstone.
- Conn, D. (2014) A Sporting Failure, *The Guardian*, 20th June 2014.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005) *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre.
- Creaby, C. (2011a) *Developing a teacher leadership programme in a secondary school*, unpublished MEd thesis. University of Cambridge Faculty of Education.
- Creaby, C. (2011b) Developing a teacher leadership programme, *Teacher Leadership* 3 (1), 26–37.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. & Hann, L. L. (2002) *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (1999) The case for university based teacher education in R. Roth (Ed.), *The role of the university in preparation of teachers*. New York: RoutledgeFalmer.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. (1997) *The Learning School: An Organisation Development Approach*. Lansdowne: Juta & Co.
- Davies, F. & Greene, T. (1984) *Reading for Learning in the Sciences*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Dawes, L. (2008) *The Essential Speaking and Listening: Talk For Learning at KS2*. Abingdon: Routledge.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004) *Thinking Together* (2nd edition). Birmingham: Imaginative Minds Ltd.

- Della Sala, S. & Anderson, M. (Eds.) (2012) *Neuroscience in Education The good, the bad, and the ugly*. Oxford: Oxford University Press.
- Department for Education (2013) *Analytical Review Executive Summary Reference 00047-2013PDF-EN-03*. Retrieved May 1, 2014, from Department for Education: <https://www.gov.uk>.
- DfES (2004) *Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools, Unit 11: Active engagement techniques*. Norwich: HMSO.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in Language Classes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013) Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 4–58.
- Education Endowment Foundation (2014) *Teaching and Learning Toolkit*. Retrieved March 2014, from The Education Endowment Foundation: <http://educationendowmentfoundation.org.uk>.
- Edwards, E. & Gilbert, S. (2011) Planning topics with rather than for pupils, *Teacher Leadership*, 2 (3), 17–20.
- Erault, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Flintoff, A., Foster, R. & Wystawnoha, S. (2011) Promoting and sustaining high quality physical education and school sport through school sports partnerships, *European Physical Education Review*, 17 (3) 341–351.
- Flitton, L. & Warwick, P. (2013) From classroom analysis to whole-school professional development: promoting talk as a tool for learning across school departments, *Professional Development in Education*, 39 (1), 99–121.
- Frankovelgia, C. (2010) *The Key to Effective Coaching* [online] Available at: <http://www.forbes.com/2010/04/28/coaching-talent-development-leadership-managing-ccl.html>. [Accessed 15 June 2013].
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Fretwell, D. H. & Wheeler, A. (2001) *Turkey: secondary education and training*. Washington, DC: The World Bank. From: <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/buildingahighqualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>
- Frost, D. (1995) Integrating Systematic Enquiry into Everyday Professional Practice: towards some principles of procedure, *British Educational Research Journal*, 21 (3), 307–321.
- Frost, D. (2000) Teacher-led School Improvement: Agency and Strategy, *Management in Education*, 14 (4 & 5), 21–24 & 17–20.

- Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in leadership for learning, *Leading and Managing* (special issue on the Carpe Vitam Leadership for Learning project), 12 (2), 19–28.
- Frost, D. (2007) 'Practitioner research and leadership: the key to school improvement', in M. Coleman, M. and A. Briggs (Eds.) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (second edition). London: Paul Chapman.
- Frost, D. (2008) Teacher Leadership: values and voice, *School Leadership and Management* (Special issue on Leadership for Learning), 28 (4), 337–352.
- Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project, Phase 1 – A report*, Cambridge: Leadership for Learning University of Cambridge Faculty of Education. <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfw/inform>.
- Frost, D. (2012) Teachers Exercising Leadership and building professional knowledge, *Worlds of Education Issue no. 41 Nov 2012*. Brussels: Education International.
- Frost, D. (2013a) Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge, *HertsCam Occasional Papers April 2013*. HertsCam Publications, www.hertscam.org.uk.
- Frost, D. (2013b) Developing teachers, schools and systems: partnership approaches in C. McLaughlin, *Teachers learning: professional development and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost, D. & Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work, *School Leadership and Management*, 22 (2), 143–161.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003) *Teacher-Led Development Work – Guidance and Support*. London: David Fulton Publishers.
- Frost, D. & Roberts, A. (2013) 'The role of teacher leadership in educational reform: mobilising moral purpose', a paper presented within the symposium 'Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective' at ECER 2013, Istanbul 10–14 September 2013.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993) Why teachers must become change agents, *Educational Leadership*, 50 (6) 12–17.
- Gardner, B. S. & Korth, S.J. (2010) *A Framework for Learning to Work in Teams*, Abingdon: Routledge.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goswami, U. (2008) Principles of learning, implications for teaching: a cognitive neuroscience perspective, *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3), 381–399.

- Goswami, U. (2006) Neuroscience and Education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406–413.
- Goswami, U. (2004) Annual review: neuroscience and education, *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1–14.
- Grossman, G. & Sands, M. (2008) Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70–80.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001) Toward a Theory of Teacher Community, *The Teachers College Record*, 103, 942–1012.
- Halpin, D. (2003) 'Hope, utopianism and educational renewal', *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/hope.htm.
- Hammersley, M. (Ed.) (2007) *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: The Open University / Sage.
- Hammersley, M. (1997) Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture, *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. (1998) *Creative professionalism: The role of teachers in the knowledge society*, London: Demos.
- Harris, A. (2000) What Works in School Improvement? Lessons from the Field and Future Directions, *Educational Research*, 42, 1–11.
- Harris, A. & Lambert, L. (2002) *Building leadership capacity for school improvement*. London: Open University Press.
- Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximising impact on learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Haynes, L., Service, O., Goldacre, B. & Torgerson, D. (2012) *Test, Learn, Adapt: Developing Public Policy with Randomised Controlled Trials*. Retrieved May 10 2014, from Cabinet Office Behavioural Insights Team: <https://www.gov.uk>.
- Hill, V. (2011) Evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school through support for teacher leadership, *Teacher Leadership* 6 (3), 59–69.
- Hill, V. (2008) *A teacher-led development work group: evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school*, unpublished MEd thesis. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Hodkinson, P. (2004) Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity, *British Educational Research Journal*, 30 (1), 9–26.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994) *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

- Hoyle, E. (2008) 'Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections', in D. Johnson & R. Maclean (Eds.) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (pp. 285–305). London: Springer.
- Hoyle, E. (1975) Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton et al. (Eds.) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*, London: Ward Lock Educational / Open University Press.
- Huffaker, D. (2004) *The Educated Blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom* [online]. Available at: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1156>> [accessed 16 June 2013].
- Karpicke, J. (2012). Retrieval-Based Learning: Active Retrieval Promotes Meaningful Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (3), 157–163.
- Katene, W. & Edmondson, G. (2004) Teaching safely and safety in PE, in S. Capel (Ed.) *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School* (120–140), London: RoutledgeFalmer.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (second edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y. & Dunleavy, E. (2007). Literacy in Everyday Life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2007–480). *US Department of Education, Washington DC: National Center for Education Statistics. American Institutes for Research*. Retrieved 25 June. <http://nces.ed.gov/Pubs2007/2007480.pdf>
- Lemke, J. L. (1990) *Talking science: Language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Lieberman, A. (1992) 'Teacher Leadership: What are we learning?', in C. Livingston (Ed.) *Teachers as Leaders: evolving roles*. Washington DC: National Education Association.
- Little, J. W. (1988) 'Assessing the prospects for teacher leadership' in A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lunzer, E. & Gardner, K. (1984) *Learning from the Written Word*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- MacBeath, J. (2005) Leadership as distributed: a matter of practice, *School Leadership & Management*, 25 (4) 349–366.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001) 'School effectiveness and improvement: the story so far', in J. MacBeath and P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P. & Pearce, G. (2011) Promoting lifelong physical activity and high level performance realising an achievable aim for physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 16 (3), 265–278.
- Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group (2009) *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council / Teaching and Learning Research Programme.

- Mason, L. (2009) Bridging neuroscience and education: A two-way path is possible. *Cortex*, 45, 548–549.
- McCabe, A. & Horsley, K. (2008) *The Evaluator's Cookbook*. Oxon: Routledge.
- McClintock, C. (2004) 'Scholar practitioner model', in A. DiStefano, K. E. Rudestam & R. J. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDowell, L. & Mowl, G. (1996) Innovative assessment – its impact on students, in Gibbs, G. (Ed.) *Improving student learning through assessment and evaluation*, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- McLaughlin, M. (1997) 'Rebuilding Teacher Professionalism in the United States' in A. Hargreaves and R. Evans (Eds.) *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press.
- McNeill, K. L. & Pimentel, D. S. (2010) Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203–229.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.) (2008) *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2001) Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011) *Profound Improvement: building capacity for a learning community* (2nd edition). London: Routledge.
- Miyhill, D., Jones, S. & Hopper, R. (2006) *Talking, Listening, Learning, Effective Talk in the Primary Classroom*. Berkshire: Open University Press.
- Mylles, J. (2006) Building teacher leadership through Teacher Led Development Work groups, *Teacher Leadership* 1 (1) 4–11.
- Mylles, J. (2005) *Developing teacher leadership: an exploration of an award bearing teacher-led development programme*, unpublished MEd thesis, University of Cambridge Faculty of Education.
- Mylles, J. & Frost, D. (2006) Building Teacher Leadership in Hertfordshire, *Improving Schools*, 9 (1), 67–76.
- Naylor, P., Gkolia, C. and Brundrett, M. (2006) Leading from the Middle: an initial study of impact. *Management in Education*, 20 (1).
- Nixon, C. & Tomlinson, M. (2001) *Primary Activity Box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nixon, J. (2006) Relationships of virtue: rethinking the goods of civil association, *Ethics and Education*, 1 (2) 149–161.
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2003) 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge, *Minerva* (Special Issue).

- OECD (2007) *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Ofsted (2014a) *Going the extra mile: excellence in competitive school sport*. Manchester: Ofsted.
- Ofsted (2014b) *The Framework for School Inspection*, London: Ofsted.
- Osborne, J. F. & Collins, S. (2000) *Pupils' and Parents' views of the School Science Curriculum*. London: Kings College London. Retrieved from 25 June 2013 <http://www.ipn.uni-kiel.de>.
- Ostafe, L. (2013) *Dinamica Politicilor de Formare Continuă a Profesorilor din Spațiul European*, unpublished PhD thesis. Iași: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Al.I.Cuza University of Iași.
- Ozenc, B. & Arslanhan, A. (2009) *An evaluation of the PISA 2009 results. TEPAV Evaluation Note*. Retrieved January 2011 from <http://www.tepav.org.tr>.
- Ozer, B. (2004) In-service training of teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education, Volume, 30 (1)*, 89–100.
- Pantić, N. & Čekić Marković, J. (Eds.) (2012) *Teachers in Serbia: Attitudes towards Profession and Reforms in Education*. Belgrade: Centre for Education Policy.
- Pantić, N., Closs A. & Ivošević, V. (2011) Teachers for the Future: teacher development for inclusive education in the Western Balkans, a report prepared for the European Training Foundation, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pašalić-Krešo, A., Muratović, H., Rangelov-Jusović R. & Trbić, Dž. (2006) National Report, B i H, in P. Zgaga (Ed.) (2006) *The Prospects of Teacher Education in South – East Europe*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, University of Ljubljana.
- Pearson, M. (2012) *You are Not Doing an iPad Project* [online]. Available at: <<http://mattpearson.org/2012/11/16/you-are-not-doing-an-ipad-project/>> [accessed 19th November 2012].
- Pedder, D., Storey, A. and Opfer, V. D. (2008) Synthesis report: Schools and continuing professional development (CPD) in England – State of the Nation research project (T34718) A report commissioned by the Training and Development Agency for Schools.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003) Processes of policy borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, *Comparative Education, 39 (4)*, 451–461.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. Abingdon: Routledge and Kegan Paul.
- Pickering, S. J. & Howard-Jones, P.A. (2007) Educators' views of the role of Neuroscience, in Education: A study of UK and International perspectives, *Mind, Brain and Education, 1 (3)*, 109–113.

- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002) Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools, *Journal of In-Service Education*, 28 (2), 297–310.
- Rigelman, N. (2010) Innovative student teaching using triad model. [online] Available at: <http://schoolofed.wordpress.com/annual-report/innovative-student-teaching-using-triad-model/> [Accessed 20 December 2013]
- Ripp, P. (2011) *Why Students Should Blog – My Top 10* [online]. Available at: <http://www.pernillesripp.com> [accessed 10 September 2012].
- Ritchie, S. J., Chudler, E. H. & Della Sala, S. (2012) 'Don't try this at school: the attraction of 'alternative' educational techniques', in S. Della Sala and M. Anderson (Eds.) *Neuroscience in Education: The good, the bad and the ugly*. Oxford: Oxford University Press.
- Robertson, J. & Murrighy, L. (2006) *Developing the Person in the Professional*. International Research Associate Summary Report. Nottingham: NCSL.
- Robinson, M. (2009) Practitioner inquiry in South African schools: what, how and why (not), *Educational Action Research* 17 (1), 121–131.
- Roediger, H. & Butler, A (2011) The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (1), 20–27.
- Roediger, H. & Pyc, M. (2012) Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice, *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 242–248.
- Roediger, H., Agarwal, P., McDaniel, M. & McDermott, K. (2011) Test-Enhanced Learning in the Classroom: Long-Term Improvements From Quizzing, *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382–395.
- Rosenholtz, S. (1987) Education Reform Strategies; will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95 (4), 534–562.
- Saban, A. (2003) A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and teacher Education*, 19, 829–846.
- Schein, E. H. (1985) *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, P. & Ametller, J. (2007) Teaching science in a meaningful way: striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 88 (324), 1–8.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Smith, M. K. (2001) 'Social capital', *The Encyclopaedia of Informal Education*. www.infed.org/biblio/social_capital.htm
- Stead, R. & Neville, M. (2010) *The impact of physical education and sport on education outcomes: a review of literature*. Loughborough: Institute of Youth Sport.

- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L. (1999) 'School culture: black hole or fertile garden', in J. Prosser (Ed.) *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Swan, J. Newell, S., Scarbrough, H. & Hislop, D. (1999) Knowledge management and innovation: networks and networking, *Journal of Knowledge Management*, 3 (4), 262 – 275.
- TNS BMRB (2014) *Teachers' workload diary survey 2013: Research report*. London: DfE.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- UNESCO (2014) *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- Vizek Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds.) (2013) *Teaching Profession for the 21st Century: Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education*. Belgrade, Serbia: Centre for Education Policy.
- Vygotsky, L. S. (1994) 'Extracts from Thought and Language and Mind in Society', in B. Stierer and J. Maybin (Eds.) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters/Open University.
- Watkins, C. (2005) *Classrooms as Learning Communities*. Abingdon: Routledge.
- Wearing, V. (2011) *HertsCam: an evaluation*, a report commissioned by the HertsCam Steering Committee, www.hertscam.org.uk/publications.
- Wegerif, R. (2007) *Dialogic education and technology*. Devon: Springer.
- Whitehead, M. (2004). 'Aims of PE', in S. Capel (Ed.) *Learning to teach physical education in the secondary school* (2nd edition) Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Williams, R. (1983) *Towards 2000*. London: Chatto & Windus.
- Willingham, D. (2010) *Why Don't Students Like School?: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wray, D. (2009) 'Extending Literacy Skills – Issues for Practice', in G. Reid, G. Elbeheri, D. Knight, J. Everett & J. Wearmouth (Eds.) *The Routledge Companion to Dyslexia*. London: Routledge.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004) What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research* 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2010) *Leadership in organisations* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.