



Teacher Leadership
in Kazakhstan

*Лидерство
учителей Казахстана*



ПОД РЕДАКЦИЕЙ
ГУЛМИРЫ КАНАЙ, ДЭВИДА ФРОСТА,
ГУЛЬБАДАН ЗАКАЕВОЙ И САУЛЕ КАЛИКОВОЙ



Под редакцией:

**Гулмиры Канай
Дэвида Фроста
Гульбадан Закаевой
Сауле Каликовой**

Лидерство учителей Казахстана



**«ЖИБЕК ЖОЛЫ»
АЛМАТЫ
2023**

УДК 37.0 (574)
ББК 74.00 (5Каз)
Л 55

*Рецензент: Дуйшон Шаматов,
PhD в области образовательных реформ,
повышении квалификации учителей
и образовательных исследований*

Гулмира Канай, Дэвид Фрост, Гульбадан Закаева, Сауле Каликова
Л 55 / **Лидерство учителей Казахстана. Алматы ИД «Жибек Жолы»,**
2023. — 268 с.

ISBN 978-601-294-373-3

Книга является результатом деятельности и сотрудничества ряда казахстанских организаций с профессиональным сообществом ХартсКем (Великобритания) и основана на уникальном опыте педагогов — участников проекта «Лидерство учителей Казахстана». В издании нашла отражение история развития идеи непозиционного лидерства учителей как одного из эффективных подходов к профессиональному развитию педагогов, ведущего к инновациям и модернизации системы образования.

Предназначена для широкого круга читателей: исследователей, практических работников системы образования, а также студентов, магистрантов и PhD докторантов.

ISBN 978-601-294-373-3

© Гулмира Канай, 2023
© Дэвид Фрост, 2023
© Гульбадан Закаева, 2023
© Сауле Каликова, 2023
© ИД «Жибек жолы», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Об участниках проекта.....	5
Глоссарий	8
Аббревиатуры	12
Предисловие	
<i>Сауле Каликова.....</i>	13
Введение	
<i>Гулмира Канай, Дэвид Фрост.....</i>	17
Глава 1. Аргументы в пользу непозиционного лидерства учителей	
<i>Дэвид Фрост.....</i>	24
Глава 2. Фасилитация непозиционного лидерства учителей	
<i>Шила Болл, Дэвид Фрост, Гулмира Канай.....</i>	46
Глава 3. Поддержка непозиционного лидерства учителей в рамках профессионального сообщества ХартсКем	
<i>Эмма Андерсон-Пейн, Пол Барнетт, Дэвид Фрост.....</i>	63
Глава 4. Роль директора школы в развитии лидерства учителей	
<i>Вэл Хилл, Трейси Гайтери, Дэвид Фрост</i>	81

Глава 5. Инициатива «Лидерство учителей Казахстана»: предпосылки, подготовка и внедрение <i>Гулмира Канай, Гульбадан Закаева</i>	102
Глава 6. Оценка эффективности инициативы «Лидерство учителей Казахстана» <i>Гулмира Канай, Мэтью Кортни, Александра Нам</i>	123
Глава 7. Истории лидерства учителей <i>под редакцией Гульбадан Закаевой</i>	158
Глава 8. Истории фасилитаторов <i>под редакцией Гульбадан Закаевой</i>	213
Глава 9. Будущее лидерства учителей в Казахстане <i>Дэвид Фрост, Гулмира Канай</i>	243
Список использованной литературы	255

Об участниках проекта

Дэвид Фрост (PhD)

Дэвид является директором и членом Попечительского совета профессионального сообщества ХартсКем. Являлся почетным научным сотрудником педагогического факультета Кембриджского университета и оказал неоценимую помощь в поддержке инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Сауле Каликова

Сауле — советник по вопросам общественной политики Фонда Сорос-Казахстан. Она является идейным вдохновителем и инициатором развития проекта «Лидерство учителей Казахстана».

Гулмира Канай (PhD)

Гулмира — ректор Казахского национального женского педагогического университета. Ранее она была научным сотрудником Высшей школы образования Назарбаев Университета. Она сыграла ведущую роль в развитии инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Гульбадан Закаева

Гульбадан является основателем и директором Общественного образовательного фонда «Школа для всех», Казахстан. Она сыграла ключевую роль в управлении проектом «Лидерство учителей Казахстана».

Айнур Шакинова

Айнур — координатор Образовательной инициативы Фонда Сорос-Казахстан. Она была ответственна за управление проектом «Лидерство учителей Казахстана» со стороны Фонда Сорос-Казахстан.

Эмма Андерсон-Пейн

Эмма — помощник директора школы Барнуэлл в Великобритании. Является членом группы управления профессионального сообщества ХартсКем и отвечает за сетевые программы. Она помогала в поддержке инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Шейла Болл

Шейла раньше была учителем и старшим руководителем в школах Великобритании. Является членом группы управления профессионального сообщества ХартсКем и отвечает за Программу развития под руководством учителя. Она оказывала методическую поддержку инициативе «Лидерство учителей Казахстана».

Пол Барнетт

Пол ранее был учителем и заместителем директора школы Барнуэлл в Великобритании. Он является членом группы управления профессионального сообщества ХартсКем. Пол помогал в поддержке инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Мэтью Кортни (PhD)

Мэтью является ассоциированным профессором Высшей школы образования Назарбаев Университета, Казахстан. Он был членом исследовательской группы проекта «Лидерство учителей Казахстана».

Трейси Гайтери

Трейси — директор начальной школы Уормли в Великобритании и член учительского совета магистерской программы профессионального сообщества ХартсКем «Leading Teaching and Learning». Она помогала в поддержке инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Вэл Хилл

Вэл раньше была учителем и старшим руководителем в средней школе Берчвуд в Великобритании. Она является членом группы управления профессионального сообщества ХартсКем и отвечает за программу магистратуры. Вэл помогала в поддержке инициативы «Лидерство учителей Казахстана».

Александра Нам

Александра — научный сотрудник Высшей школы образования Назарбаев Университета, Казахстан. Была членом исследовательской группы проекта «Лидерство учителей Казахстана».

Глоссарий

1. *Лидерство (Leadership)* — определение общей цели и воздействие на окружающих для достижения данной цели.
2. *Лидерство учителей (Teacher Leadership)* — стратегические действия учителей, направленные на улучшение образовательного процесса в классе, школе и системе вне зависимости от их занимаемой должности. Развитие лидерства учителей требует фасилитации, условий в школе, расширения профессионализма учителей.
3. *Непозиционное лидерство учителей (Non-positional teacher leadership)* — используется для обозначения ряда предположений, убеждений и ценностей, центральным из которых является убеждение в том, что любой учитель или другой практикующий специалист в образовании может иметь возможность быть лидером, независимо от того, занимает ли они формальную должность в организационной структуре школы или нет.
4. *Распределенное лидерство (Distributed Leadership)* — наращивание лидерского потенциала внутри школы путем распределения лидерства, обеспечения эффективности и последовательности данного процесса.
5. *Фасилитация* — это форма обучения, в которой фасилитатор стремится расширить профессиональные

возможности учителей с помощью инструментов, позволяющих учителям размышлять над своим опытом и советоваться друг с другом, чтобы прояснить ценности, представить желаемое будущее и спланировать стратегические действия, из которых и проистекает лидерство.

6. *Профессиональное сообщество ХартсКем (HertsCam Network)* — это независимая некоммерческая организация под руководством учителей, которая стремится к изменению образования путем поддержки лидерства учителей. Сеть возникла в результате партнерства, сложившегося в 1990-х годах между Кембриджским университетом и местным управлением образования Хартфордшира (ХартсКем). Со временем она стала все более независимой, и с 2013 года деятельность и управление ХартсКем полностью находились в руках школ и учителей. В дополнение к своим основным программам ХартсКем имеет развитое международное направление и отдел публикаций.
7. *Международная инициатива лидерства учителей (МИЛУ)* — инициатива «Международное лидерство учителей» была запущена в 2008 году, когда ученые из Хорватии, Португалии, Турции и Греции проявили интерес к ХартсКем. Эта инициатива быстро распространилась, когда фонды «Открытое общество» (ОСФ) привлекли к проекту свою сеть неправительственных организаций на Балканах. ОСФ профинансировало серию международных семинаров, которые помогли основать руководящие

группы учителей в 15 странах. С тех пор многие из них продолжают процветать, и новые программы появились в Египте, Палестине и Казахстане.

8. *Инициатива ЛУК* — целью инициативы ЛУК является оказание поддержки в развитии лидерского потенциала в школах Казахстана. Программа основана на международно признанной программе, которая была разработана в Великобритании, и уже апробирована в Казахстане. Разработка, содействие и оценка программы координируются несколькими международными и местными организациями, среди которых профессиональное сообщество ХартсКем (Великобритания), ООФ «Школа для всех» (Казахстан), Высшая школа образования Назарбаев Университета (Казахстан) и Фонд Сорос-Казахстан.
9. *Проект развития под руководством учителя (the Teacher-led development work)* — относится к методологии, с помощью которой учителя или другие работники образования могут разрабатывать и проводить совместные процессы, направленные на развитие и совершенствование практики в их школах.
10. *Проект развития* — относится к стратегическим, целенаправленным и преднамеренным действиям, направленным на улучшение профессиональной практики. Такая работа принимает форму совместных процессов, включающих такие действия, как консультации, дискуссии, размышления, самооценка и обсуждение, которые проводятся в запланированной последовательности.

11. *Профессиональная культура* — относится к ценностям, нормам поведения, убеждениям и предположениям, которые разделяют сотрудники конкретного учреждения или организации. Может случиться так, что в школе существует своя профессиональная культура, но некоторые сотрудники могут ее не разделять.
12. *Профессиональное развитие* — развитие определенных преподавательских навыков учителей. В последнее время значение этого термина расширилось и стало обозначать профессиональное обучение в целом.
13. *Профессиональное обучение* — относится к развитию навыков и знаний педагогов, директоров школ и других работников образования.
14. *Трансформационное лидерство* — используется для обозначения стратегий трансформации характера школы как организации, например, путем культивирования определенных ценностей, убеждений и норм, которые составляют профессиональную культуру.

Аббревиатуры

ЛУК — программа/инициатива «Лидерство учителей Казахстана»

МИЛУ — Международная инициатива «Лидерство учителей» (International Teacher Leadership)

НЛУ — Непозиционное лидерство учителей (non-positional teacher leadership)

ПРРУ — Программа «Проект развития под руководством учителя» (the Teacher-led Development Work programme)

Предисловие

Я бы хотела начать с небольшой предыстории, поскольку это имеет значение для понимания того, почему Фонд Сорос-Казахстан инициировал реализацию в Казахстане международного проекта, основанного на концепции непозиционного лидерства учителей.

В 2009 году я была на международной конференции в Белграде (Сербия), организованной Программой поддержки образования Фондов Открытого Общества (Education Support Program/Open Society Foundations). На сессии, посвященной учителям, с докладом выступил профессор Кембриджского университета Дэвид Фрост. Его выступление произвело на меня сильное впечатление. Я почувствовала, что в подходе непозиционного лидерства учителей, о чем так вдохновенно говорил Дэвид, лежит **что-то очень важное**.

Позже я поняла, что этот подход зиждется на трех опорах, **которые так необходимы учителям в любой стране**, это: а) вера в силу учителей, б) практические инструменты и стратегии их поддержки на рабочем месте и в) действенный и уважительный союз исследователей (университеты) и практиков (школы).

Концепция непозиционного лидерства учителей исходит из убеждения, что каждый учитель может развить в себе лидерские качества, если создать для этого соответствующие условия. Нет необходимости говорить о том, как важен такой подход для Казахстана, где в жестко централизованной системе управления учитель находится в самом низу иерархии; школы работают больше как государственные учреждения, а не как автономные профессиональные

организации; университеты, готовящие учителей, всё еще слабо связаны с живой практикой.

На протяжении более 25 лет Фонд Сорос-Казахстан работает в Казахстане, продвигая ценности открытого общества: критическое мышление, принципы равенства, справедливости, инклюзии. Учителя и школы всегда были в центре внимания наших образовательных инициатив, в числе которых были такие программы, как Step by step, Дебаты, развитие критического мышления через чтение и письмо, проекты в области инклюзивного образования и многие другие. Проект «Лидерство учителей Казахстана», пилотный этап которого был реализован при поддержке Фонда Сорос-Казахстан в 2017/2018 учебном году на базе четырех общеобразовательных школ г. Кокшетау, а с 2019 года расширен до 16 школ в городах Кокшетау, Тараз, Алматы и Нур-Султан (ныне — Астана), имел для нас особое значение. Он осуществлялся в условиях, когда реформы в системе школьного образования Казахстана приобрели столь динамичный и масштабный характер, что понимание того, что *в работе со школами и учителями нужны серьезные изменения*, стало явным. Принятый в декабре 2019 года закон «О статусе педагога» подтвердил приверженность Казахстана принципу, гласящему, что «устойчивые системы образования не могут быть построены без должным образом поддерживаемых учителей». В книге, которую вы держите в руках, вы найдете свидетельства этому: если учителя получают поддержку — от своей администрации, от своих коллег, от сообщества единомышленников — они становятся силой, способной изменять себя, свои школы, систему образования в целом.

Сегодня в Казахстане на самых разных площадках звучат тезисы о необходимости пересмотра действующей си-

стемы повышения квалификации учителей и признается действенность концепции непрерывного профессионального развития учителей на их рабочих местах. Кажется, что уже мало кто в этом сомневается. И главный вопрос теперь заключается в том, как это реализовать на практике. Я уверена, что нет единой стандартизированной рамки для такого перехода, но есть три базовых условия: вера в учителей, автономия школ, внутренняя среда/культура школы, способствующая принятию и развитию инноваций. Как пишут авторы этой книги: «Мы хотим менять систему образования, но надо менять культуру школ — инновации должны приходиться в среду, которая готова их принять». Успешная практика и опыт, накопленные в ходе реализации проекта «Лидерство учителей Казахстана», могут стать одной из отправных точек для построения новой модели непрерывного профессионального развития учителей в казахстанских школах. Каждый, кто будет заинтересован в поиске путей для улучшения своей школы, совершенствования своей практики, найдет в этой книге много интересного и полезного. Воодушевляющие и поучительные истории учителей могут стать примером для их коллег в школах страны. Размышления фасилитаторов проекта — опытных учителей и завучей школ — о важности сотрудничества и совместного мышления, о барьерах на этом пути и конкретных решениях в их преодолении могут дать пищу для раздумий школьным администраторам. Ясные, основанные на фактах аналитические выводы о ходе реализации проекта, его достижениях и ключевых уроках могут служить своего рода дорожной картой для управленцев и политиков, приверженных идее поддержки учителей и готовых от слов переходить к делу.

В последние годы мы все стали свидетелями драматических событий, затронувших каждого из нас. Мысли о бу-

дущем — детей, семьи, друзей, страны и мира — стали частью наших размышлений и переживаний. Но нет ничего более тесно связанного с будущим, чем наши школы. Наше будущее сидит сегодня за партами в школе. И нет никакого преувеличения в том, когда мы говорим: учителя держат в руках наше будущее. Несмотря на все трудности, которые переживают сегодня школы и у нас в Казахстане, и во всем мире, образование идет вперед — благодаря тысячам преданных своему делу учителям. Эта книга посвящается учителям и тем, кто в них верит.

Сауле Каликова

Введение

Данная книга — это результат огромного труда учителей школ, исследователей и ученых Казахстана и Великобритании, которые были объединены любовью и преданностью к своей профессии — учитель. Основная цель данной книги — это донести до учителей, администрации школ, а также государственных органов образования нашей страны важность пересмотра подходов к профессиональному развитию учителей, которое должно осуществляться на непрерывной основе на базе школы и быть связанным с практическими проблемами учителей, помогать расширять их «голос» и тем самым создавать условия для их участия в создании новой политики в области образования, поскольку эффективность всех образовательных реформ напрямую зависит от деятельности учителей в классе.

В данной книге представлены результаты трехлетнего проекта под названием «Лидерство учителей Казахстана» (далее — ЛУК), в котором приняли участие около 500 учителей, заместителей директоров и директоров школ из городских и сельских школ Казахстана. Данный проект берет свое начало с 2016 года, когда, еще будучи докторантом при факультете образования Университета Кембридж, мне посчастливилось работать с 31 учителем, заместителями и директорами школ г. Тараза, которые доверились мне и вызвались на добровольной основе внедрить проект, направленный на развитие лидерства учителей в их школах. При поддержке Фонда Сорос-Казахстан, а также в рамках сотрудничества профессионального сообщества ХартсКем (Великобритания), ООФ «Школа для всех», Высшей школы Назарбаев Университета, областных и городских управлений образования (Казахстан) в 2019 году был запущен про-

ект ЛУК в 16 школах, расположенных в 4 городах Казахстана, и за три года проект был успешно реализован в 35 государственных школах в городах и селах нашей страны.

Основываясь на непозиционном подходе к лидерству учителей (Frost et al., 2000), этот проект был направлен на поиск подходов реформы «снизу вверх», путем создания условий для развития лидерства и профессионального развития учителей внутри школ Казахстана. В рамках данного национального проекта была внедрена стратегия и созданы условия для развития лидерства учителей с целью улучшения образовательного процесса в классе, школе и стране. Результаты исследования показывают, что развитие лидерства учителей Казахстана требует наращивания потенциала внутри школы путем создания условий для развития лидерства и оказания поддержки учителям на системной основе (Qanay et al., 2021).

Я хочу выразить огромную благодарность учителям Казахстана за их самоотверженный труд, любовь к детям и преданность своему делу.

Гулмира Канай

Данная книга описывает процесс развития инициативы, которая является плодом сотрудничества ряда казахстанских и британских организаций. Я бы хотел рассказать историю создания этого альянса.

Впервые я посетил Казахстан в качестве одного из представителей команды Кембриджского университета в 2011 году. В ту поездку одной из первых я встретил Аиду Сагинтаеву, которая позже стала деканом Высшей школы образования Назарбаев Университета. В свое время в составе команды Кембриджского университета я участвовал в создании Высшей школы образования Назарбаев Уни-

верситета, которая сейчас играет важную роль в совершенствовании системы образования Казахстана. Я разделял профессиональную и вовлечённую позицию Аиды Сагинтаевой относительно вклада Назарбаев Университета в экономические и социальные реформы в стране. Тогда же я познакомился с Сауле Каликовой, советником по вопросам образования Фонда Сорос-Казахстан. Благодаря международным партнёрам, она уже знала о Международной инициативе Лидерства учителей (далее — МИЛУ). Выяснилось, что основные ценностные ориентиры Фонда Сорос-Казахстан, такие как справедливость, инклюзивность, прозрачность и подотчетность, хорошо согласуются с идеей о предоставлении учителям возможности быть инициаторами перемен как в своих школах, так и в обществе в целом. Во время моей первой встречи с Гулмирой Канай, которая позже стала моим докторантом и получила докторскую степень, защитив диссертацию на тему «Развитие лидерства учителей Казахстана» при факультете образования Университета Кембридж, мы обсуждали её будущую учебу в докторантуре. Она поделилась историей о своей матери, которая посвятила всю свою жизнь детям, проработав учителем в средней школе. Гулмира говорила, что своей докторской работой она хотела бы помочь учителям Казахстана глубже раскрыть свой потенциал. Наши неоднократные обсуждения на эту тему привели к созданию инициативы «Лидерство учителей Казахстана», которая и является главным фокусом данной книги.

Все эти три знакомства обнаружили перспективную общность наших интересов и ценностей.

Областью моих многолетних исследований является лидерство учителей и развитие школы. Их результатом ста-

ла разработанная мною концепция непозиционного лидерства учителей (далее — НЛУ), которая призвана служить рычагом для инноваций и преобразований в системе управления школой.

В первой главе этой книги я рассказываю, что такое непозиционное лидерство учителей, как в результате многолетних усилий были разработаны стратегии, благодаря которым учителя имеют возможность вносить изменения в систему образования, исходя из личных нравственных и педагогических принципов. Здесь же говорится о том, каким образом такие идеи, как «Проект развития под руководством учителя» (the Teacher-led development work) и создание профессионального сообщества могут внести свой вклад в развитие Казахстана; приводятся доводы, что учителя также могут занять активную позицию, оказывать друг другу поддержку, организовывать мероприятия и быть вовлеченными как в практику, так и в расширенные формы профессиональной деятельности. В конце главы он приводит список из пятнадцати основных причин для внедрения концепции «Непозиционное лидерство учителей» в систему образования.

Вторая глава посвящена тому, как фасилитация помогает поддерживать участников программы ЛУК, открывает учителям новые возможности и вдохновляет их на работу. Последние 20 лет я создавал и совершенствовал методику управления, которая позволяет учителям руководить изменениями в системе образования. В настоящее время эта методика применяется в нашей программе, которая была успешно реализована в тысячах школ Британии, Восточной Европы и странах Ближнего Востока. Её основой является конструктивистский подход в обучении. Шила Болл, которая является координатором команды фасилитаторов в Хар-

тсКем, в тесном сотрудничестве с Гулмирой Канай разработала сопоставимый с кембриджским подход для казахстанской программы. В этой главе мы поэтапно рассматриваем, как учителя получают возможность руководить собственным профессиональным развитием, а также рассказываем о программе поддержки, осуществляемой заместителями директоров и другими опытными учителями школ, которых мы назвали фасилитаторами, участвующими в программе. Здесь также рассматривается вопрос организации инструктажа и поддержки фасилитаторов и их адаптации к условиям и ограничениям, введённым в связи с пандемией COVID-19.

Третью главу написали Пол Барнетт и Эмма Андерсон-Пейн. Они координируют и поддерживают профессиональное сообщество в ХартсКем и участвовали в конференции по запуску программы ЛУК в г. Нур-Султане (ныне — Астана); в августе 2019 года. Я также внёс свою лепту в данную главу. В ней рассматривается важность диалогического подхода в создании профессионального сообщества, который способствует возникновению чувства сопричастности и принадлежности к команде. Это позволяет членам профессионального сообщества делиться идеями и распространять их, вдохновлять и поддерживать друг друга. Благодаря существованию такого сообщества учителя получают возможность участвовать в диалоге, в результате которого стороны совместно наращивают знания. Здесь же подробно рассказывается о практических стратегиях, разработанных в ХартсКем для создания необходимых условий для организации процесса взаимодействия в Сети.

В четвертой главе речь идёт о важной роли директоров школ и о том, каким образом они могут поощрять лидерство учителей в своих учебных заведениях. Основные авто-

ры этой главы — руководители школ ХартсКем: Вэл Хилл в средней школе и Трейси Гайтери в начальной школе. Летом 2019 года они провели семинары для первой когорты директоров, присутствовавших на конференции, посвященной запуску ЛУК. В этой главе изложены такие темы, как «Формирование культуры», «Трансформационное лидерство», «Распределенное лидерство», которые были в программе первой конференции и на последующих семинарах, проведенных мной и Гулмирой Канай. Основной темой обсуждения был так называемый треугольник взаимосвязей (триангуляция) лидерства директоров, лидерства учителей и развитие школ. Также поднимались вопросы независимости школьных организаций и профессионального уровня представителей администрации школы.

Пятая глава написана Гульбадан Закаевой, директором Общественного образовательного фонда «Школа для всех» (далее — ООФ «Школа для всех») и Гулмирой Канай. В этой главе рассказывается, с какими сложностями пришлось иметь дело при внедрении инициативы «Лидерство учителей Казахстана» с точки зрения особенностей местных реалий. Описано, как два пилотных проекта в городах Тараз и Кокшетау заложили фундамент для запуска программы ЛУК. Следующей ключевой задачей был поиск подходящей организации, которая могла бы участвовать в реализации проекта. Ею стал ООФ «Школа для всех». На данный момент ООФ «Школа для всех» активно продвигает инициативу ЛУК в Казахстане.

Шестая глава написана Гулмирой Канай, Мэтью Кортни и Александрой Нам, которые на момент проведения исследования работали в Высшей школе образования Назарбаев Университета. В этой главе они рассказывают, как проводилось исследование, направленное на оценку эффек-

тивности программы ЛУК за два года внедрения в школах Алматы, Кокшетау, Нур-Султана (ныне — Астана) и Тараза (в течение 2019–2020 и 2020–2021 учебных годов). Подробный анализ количественных и качественных данных позволяет составить всестороннее представление о программе и отражает полученные результаты. По результатам исследования даются рекомендации учителям, фасилитаторам, директорам школ и представителям государственных органов управления образования, которые отвечают за разработку политики в области образования.

В седьмой и восьмой главах представлены истории учителей и фасилитаторов, участвующих в программе ЛУК. Над этими главами работала Гульбадан Закаева.

Авторами девятой, заключительной, главы являемся я и Гулмира Канай. Основное внимание в главе уделяется вопросу о стратегиях продвижения программы ЛУК и потенциальным возможностям развития лидерства учителей в Казахстане. Для нас большая честь поделиться результатами усилий множества талантливых и увлечённых людей, способствовавших успеху нашей программы.

Книга отражает живой опыт учителей, фасилитаторов, директоров школ и членов стратегической группы инициативы ЛУК. Могу сказать начистоту, что, опираясь на наш текущий опыт и реальные исследовательские данные, есть все основания и в будущем продолжать продвигать в Казахстане эту инновационную программу, совершенствуя эффективный подход как к образованию в целом, так и к профессии учителя в частности.

Дэвид Фрост

Глава 1

Аргументы в пользу непозиционного лидерства учителей

Инициатива «Лидерство учителей Казахстана» основана на концепции непозиционного лидерства¹ учителей, получившей отражение в ряде исследований и разработок на протяжении более трех десятилетий. Я сотрудничал с коллегами и партнерами из различных организаций по всему миру для разработки этого особого подхода профессионального развития педагога и школы в целом. Основная цель такого подхода — побуждать учителей выступать в качестве проводников позитивных изменений, а также выработка стратегии для совершенствования педагогической деятельности и выстраивание в школе профессиональной культуры, благоприятной для инноваций.

Становление подхода «Непозиционное лидерство учителей»

Этот подход был разработан на основе изучения практики и исследований, проведенных во многих странах на протяжении последних тридцати лет. Описание инициативы лидерства учителей Казахстана (ЛУК) представляет обоснование ключевых этапов в этом эволюционном процессе.

¹ Непозиционное лидерство — здесь: это лидерство, не связанное с назначением на должность, административными обязанностями и функциями (примечание русск. ред.).

Путь к инициативе ЛУК начался в самом начале моей педагогической карьеры в университете в Великобритании в 1988 году. Я работал учителем в государственной школе до 1986 года, поэтому мои ценности и симпатии были тесно связаны с учителями, которым я тогда преподавал. Они учились на курсе с целью получения диплома. Их обучение на этом курсе проходило в свободное от работы время, кроме того, они продолжали ежедневно преподавать в своих школах. Как-то один из слушателей данного курса, Джим Никсон, поднял вопрос об отсутствии взаимосвязи между содержанием академических программ для учителей в университетах и профессиональными проблемами, с которыми сталкиваются учителя в своей каждодневной работе. Он испытывал затруднения с академической нагрузкой на данном курсе, так как все свое свободное время посвящал разработке новой программы профессионального развития учителей на рабочем месте. Мы обсуждали вопрос о том, какие изменения необходимо внести в данный академический курс, чтобы он мог помочь учителям усовершенствовать практику в их школах. В числе педагогических идей, которыми мы делились, была, например, идея о том, что мы познаём лучше, когда программа обучения соответствует нашей повседневной жизни. Этот взгляд, поддерживаемый прагматической теорией познания Джона Дьюи (1966), также доказывает Джон Эллиот в своей книге об образовательной программе (Elliot, 1998).

Наш последующий диалог со студентами привел к созданию новой программы профессионального развития учителей в школах, которая была впервые апробирована в школе моего студента Джима Никсона. Данная программа позволяла учителям обозначать свои приоритеты и профессиональные трудности, определять план изменений, кон-

сультуроваться с коллегами и планировать проект профессионального развития, который был бы направлен на улучшение практики в школе в целом (Frost, 1995). В дальнейшем данная программа была удостоена различных наград за вклад в развитие школы. Директора школ начали активно проявлять интерес к программе, поскольку она мотивировала учителей становиться активными участниками процесса изменений и принимать на себя обязательства по улучшению школы. Необходимо отметить, что образовательная политика в Англии направлена на получение результатов с помощью повышения соперничества между школами (Institute for Government, 2012). Данные нормативные условия стали приводить к большей подотчетности со всеми вытекающими отсюда проблемами документирования и администрирования. Учитывая, что загруженность директоров возросла из-за необходимости повышения эффективности работы их школ, они были мотивированы проявлять больше интереса к распределенному лидерству (см.: Глоссарий) (Bennett et al., 2003). Нужно отметить, что директора британских школ имеют полную автономию в управлении бюджетом своей школы, а значит могут внедрять у себя в школе разного рода курсы повышения квалификации.

Программа, запущенная мной в сотрудничестве с Джимом Никсоном, в последующие годы была принята на вооружение в ряде других школ графства Кент. Эта программа с воодушевлением была принята учителями и директорами школ, поскольку являлась новаторской и отвечала их профессиональным запросам. Например, ежемесячные семинары проводились в принимающей школе в конце учебного дня. Это устранило общие для всех учителей проблемы, связанные с длительными поездками и посещением анало-

гичных курсов в стенах университета, расположенного за несколько миль от школы.

Для руководителей, которые несут ответственность за бюджет школы, данная программа оказалась эффективной также с точки зрения затрат, поскольку она не требует от учителей отрыва от преподавательских обязанностей, как это часто происходит на официальных курсах повышения квалификации.

Учителя позитивно отнеслись к инновационному способу оценки их участия в этой программе. Обычным требованием к студентам, зарегистрировавшимся на академические курсы в университете, было написание эссе, формат которого, как правило, препятствовал подлинному осмыслению и анализу собственной педагогической деятельности. В нашей же программе эта помеха была устранена путем составления портфолио, в котором учителя-участники программы могли отобразить свидетельства, связанные с их проектом развития, что включало в себя план действий, свидетельства внедрения изменений в практику с комментариями к ним и рефлексивные записи. В течение первого года реализации программы наши первоначальные предположения о ценности такого изучения педагогических вопросов были радикально пересмотрены, что привело к появлению так называемой методологии «*Проект развития под руководством учителя*» (далее — ПРРУ) (Frost & Durrant, 2002). Важный принцип методологии ПРРУ состоял в том, что каждый учитель должен был индивидуально размышлять над своими профессиональными ценностями и определить проблему, значимую для него и его школы, устранение которой могло бы улучшить существующие практики. С целью решения данной профессиональной проблемы участник программы должен был активно кон-

сультироваться и обсуждать ее с коллегами и представителями администрации школы. В течение всей программы учителей-участников программы поддерживает фасилитатор (см.: Глоссарий), который отбирается из числа опытных сотрудников педагогического коллектива данной школы. На семинарах программы учителя могут использовать различные инструменты, такие как факсимильные сообщения², форматы документов, планы для размышлений в парах и обсуждения в малых группах. В конце учебного года участники должны представить свои портфолио для оценки и, в случае удовлетворительного результата, получить сертификат (Frost & Durrant, 2003).

Ранний опыт использования этой формы поддержки педагогов показал, что данный подход к профессиональному развитию позволяет учителям-участникам программы совершенствовать профессиональную деятельность, а также укрепляет их моральные устои (Frost, 2019; Fullan, 1993). Ключом к этому служит вводная часть методологии ПРРУ: фасилитатор предоставляет учителю-участнику программы задуматься о своих приоритетах и выявить свои профессиональные проблемы. Например, посредством структурированного диалога в группе поддержки учителя могут вспомнить, что одна из причин, побудившая их стать учителями, заключается в том, что им изначально хотелось предоставить всем детям лучшие возможности обучения по сравнению с теми, которые они испытывали сами, будучи детьми. Если такой учитель впоследствии за-

² Факсими́ле (от лат. *fac simile* — букв. «делай подобное») — воспроизведение любого графического оригинала (рукописи, рисунка, чертежа, гравюры, подписи, монограммы), передающее его вполне точно, со всеми подробностями.

думается о реальности происходящего в своем классе или классах своих коллег, он без сомнения распознает учащихся, которые отчуждены от процесса обучения. Обычно это вызывает у учителя вопрос, связанный с их моральным долгом: как можно вовлечь всех детей в процесс обучения? Идея морального долга учителя намного актуальнее для школ, нежели для коммерческих организаций: компании обычно представляют собой предприятия, созданные для получения прибыли, в то время как школы укомплектованы специалистами, учителями, желающими помочь молодым людям или, возможно, стремящимися внести свой вклад в развитие общества. Несколько лет назад опрос британских учителей подтвердил данный факт (Marsh, 2015). Мое же понимание важности моральных ценностей учителей было основано на статье Майкла Фуллана «Почему учителя должны стать проводниками изменений?», в которой говорится следующее:

«Моральный долг и проводники изменений [...] являются естественными союзниками [...] моральная цель, или изменение мира к лучшему, касается достижения улучшений [...] преподавателям нужны инструменты для продуктивного участия в изменениях. Моральные цели побуждают учителей ориентироваться на потребности детей и молодежи; возможность стать источниками изменений побуждает их разрабатывать лучшие стратегии для достижения своих моральных целей». (Fullan, 1993: 12).

Возникновение профессионального сообщества ХартсКем

В 1990-х годах я вступил в должность лектора в Кембриджском университете, где меня попросили обсудить с

властями округа и директорами школ графства Хартфордшир вопрос о том, как университетские академические программы могли бы содействовать развитию школ. В результате я стал координатором магистерской программы для учителей, которая проводилась в школах, а не на базе университета, как это обычно происходит. Я начал с формирования группы поддержки в школах, используя методологию ПРРУ, апробированную в школах графства Кент (см. выше). Программа ПРРУ, которая была запущена в 2004 году, оказалась доступной педагогам и применялась в более чем 50 школах. Наряду с этим с каждым годом магистерская программа ХартсКем продолжала развиваться, приобретая все большее число участников. Со временем мне удалось собрать команду преподавателей, состоящую в основном из опытных учителей, которые сами завершили обучение по данной программе. Эти учителя стали отличными помощниками в обучении других учителей, что закрепило то, что мы поняли из первоначального пилотного проекта с Джимом Никсоном, учителем средней школы в Кенте. Дело в том, что люди, которые в наибольшей степени могут способствовать развитию лидерских качеств учителей, сами являются учителями, обладающими значительным опытом и определенными способностями в этой роли. Они преуспевают прежде всего потому, что это опытные учителя, хорошо знающие свои организации и способные посоветовать своим менее опытным коллегам, как лучше всего ориентироваться в лидерстве при внедрении изменений на базе каждой конкретной школы. Во-вторых, фасилитаторы и участники обмениваются опытом и осмысливают реалии процесса обучения и работы в школе. Следующая выдержка из интервью с участником программы, проведенном в 2015 году, доказывает это.

«Я рад, что нас учат опытные учителя-практики. Это актуально. Они проявляют эмпатию к тому, с чем мы сталкиваемся в школе».

Участник МЕд

В начале 2000-х мне стало известно о проведенной в США дискуссии о лидерстве учителей (teacher leadership). Этот термин представляется сильным в риторическом смысле. Термин «лидерство учителей» вдохновляет сам по себе; он представляет собой привлекательный лозунг, вокруг которого люди могут объединяться. То, что мы делали для наращивания потенциала и возможностей учителей, как проводников перемен, определенно можно было бы назвать лидерством учителей, но наш подход охватывал более широкий круг участников, нежели тот, который преобладал в США. В последнем случае чаще выявлялись и отбирались люди, обладавшие способностями к лидерству (York-Barr & Duke, 2004). Наш более инклюзивный подход заключался в приглашении любого учителя, независимо от его способностей, позиции или должности в организационной структуре школы, присоединиться к программе ППРУ. Мы оказывали такую поддержку, которая позволяла любому учителю развивать собственную способность к лидерству. Когда в 2008 году мы начали сотрудничать с партнерами из других стран, мы использовали термин «непозиционное лидерство учителя» (НЛУ), чтобы отличить наш подход от американского (Frost, 2011).

Наш подход к лидерству учителей был основан на предположении, что любой профессионал может научиться проявлять лидерские качества, занимать лидерскую позицию при условии, что ему будет оказана надлежащая поддержка (Hill, 2014). Это подкрепляется нашим пониманием природы самого лидерства. Юкл (Yukl, 2010), известный амери-

канский исследователь в области лидерства, предлагает следующее определение термина «лидерство», которое широко распространено в области организационного управления.

«Большинство определений лидерства отражает предположение, что оно включает в себя процесс оказания воздействия на других, определение цели и содействие посредством выстраивания отношений в группе или в организации».

Юкл (Yukl, 2010: 21)

Бытует мнение, что воздействовать на других могут только те, кто находится на вершине организации, но в определениях Юкла (Yukl, 2010) и других аналогичных определениях лидерство объясняется как *практика*, включающая в себя навыки, которые *можно развить*, и стратегии, которые *можно освоить*. Это открывает возможности для любого индивида, желающего практиковать лидерство, включая учителей, помощников учителей и даже учеников. Когда директора руководят школой, они могут оказывать воздействие на других, пользуясь авторитетом и властью, предоставленными им их должностью. С другой стороны, учителя тоже могут полагаться на свой профессиональный и нравственный авторитет (Sergiovanni, 1992), когда они стремятся инициировать и осуществить изменения. Успешное лидерство не зависит от наличия власти и полномочий, скорее, это зависит от навыков, необходимых для управления процессом изменений.

Почему лидерство так важно для учителей? В конце концов, любой учитель по отдельности может внести изменения путем размышления о своей собственной практике и внедрении новшества в своем классе. Однако проблема

такого индивидуалистического подхода в том, что результаты, скорее всего, будут недолговечными. На то есть две причины. Во-первых, если учащиеся хотят развить хорошие навыки и привычки для собственного учения, им нужна стабильность. Учащихся может учить один педагог, который при помощи собственных инноваций осуществляет новый подход к дисциплине или задает высокие стандарты письменной работы, но ожидания учащихся могут быть подорваны, если их будут учить другие учителя, у которых могут быть совершенно другие ожидания и стандарты относительно дисциплины учащихся и качества письменной работы. Стабильность — это переменная, которая широко используется в исследованиях об эффективности школы (Mortimore et al., 1988), но в данном контексте, как правило, упор делается на постоянство уровня эффективности или компетентности учителей. Что важнее всего при рассмотрении нововведений в классе, так это согласованность ожиданий учителей от учебы учащихся.

Вторая причина заключается в том, что, когда педагог развивает только свою собственную практику, сформированные знания непрочны, так как этот учитель может перевестись в другую школу или переключить свое внимание на что-то еще и забыть о новаторской практике, которую он разработал. В любом случае совершенствование практики отдельного учителя является неэффективным, поскольку школа, как организация, трансформируется и нововведения становятся устойчивыми по своей сути тогда, когда учителя вовлечены в коллаборативную практику, при которой они имеют возможность участвовать в процессе изменений. Это означает, что результаты и усилия учителей приумножаются, а инновационные практики как бы вплетаются в саму ткань школы как организации.

Становление профессионального сообщества

Чтобы учителям дать возможность собираться вместе, с середины 1990-х годов мы с коллегами организовывали различные мероприятия. На ранних этапах проекта такие собрания проводились на базе университета, и на них неизменно присутствовали приглашенные докладчики из академической среды (Frost et al., 2000). Эти встречи оказались не совсем успешными. Позже на базе профессионального сообщества ХартсКем (HertsCam) мы развили наше понимание диалогической формы в сетевом формате, при которой участники программы берут на себя ответственность не только за организацию мероприятий и их проведение в помещении школы, но также за проведение семинаров, размещение постеров и многое другое. Мы также узнали, что такие мероприятия необходимо проводить регулярно в течение года, с тем чтобы участники профессионального сообщества могли постоянно общаться друг с другом. Более подробно об этом рассказывается в главе 3 этой книги. Ключевым моментом обоснования лидерства учителей является то, что обмен опытом в формате профессионального сообщества может быть намного успешней, поскольку, когда учителя делятся рассказами о своей работе по развитию школы, они могут посредством диалога и критической дружбы³ строить профессиональные знания на системном уровне. Также расширяется профессиональное развитие всех тех, кто участвует в обсуждениях в формате профессионального сообщества, а новые профессиональные знания возвращаются в школы участников. Дополнительным преи-

³ Критический друг (critical friend) — это человек, которому доверяют, который может задавать сложные вопросы, используя методы критического мышления, чтобы судить о данной ситуации. Доступно: https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_friend

муществом взаимодействия в формате профессионального сообщества является то, что каждый участник также может узнать о практике в других школах.

Существует целый ряд других преимуществ работы в профессиональном сообществе. Учителя радуются встрече с учителями из других школ, открывают для себя чувство общности дела и интересов, взаимно ободряют и вдохновляют друг друга, тем самым повышая самоэффективность⁴. Взаимодействие на мероприятиях профессионального сообщества ХартсКем (HertsCam Network), несмотря на то что они происходят в конце долгого учебного дня, придает педагогам энергию и внутреннюю мотивацию. Позже, когда мы начали делиться своим подходом с партнерами в других странах в рамках международной инициативы «Лидерство учителя» (International Teacher Leadership — ITL, в русскоязычной версии — МИЛУ), аналогичные преимущества стали очевидны. Это подтверждается отзывами учителей, участвующих в программе МИЛУ, которую мы проводили в Боснии и Герцеговине. После участия в мероприятии профессионального сообщества один из учителей сказал следующее:

«Я от всей души участвовал в дискуссиях, увлекаясь... разговором с коллегами из нашей школы и коллегами из Храсно (другой район Сараево). Обмениваясь идеями, с уважением выслушивая друг друга, поддерживая друг друга, мы повышаем самооценку, и это все, что мне нужно. Итак, мне удалось выйти за рамки моей предыдущей работы, я поставил цели более высокого уровня. Рассказав о результатах моей разработки в сотрудничестве с кол-

⁴ Самоэффективность (self-efficacy) — это понятие, введенное канадским психологом Альбертом Бандурой. Означает убеждение человека в том, что в сложной ситуации он сможет активно действовать; вера в эффективность своих действий.

легами, я воодушевился поиском новых способов совершенствования качества работы с ребятами. Это вдохновляет меня лично, и я становлюсь счастливее».

Учитель-участник программы, Босния и Герцеговина

Чувства, описанные в комментарии данного участника, играют важную роль не только в мотивации к совершенствованию практики, но также помогают усилить приверженность учителей своей профессии.

Когда стала ясна истинная ценность профессионального сообщества, мы зарегистрировали ХартсКем как организацию. Вначале это было на символическом уровне, включая, например, формальное принятие термина «Профессиональное сообщество ХартсКем», разработку логотипа и бейджиков. Магистерская программа была переименована в «Магистр в области образования ХартсКем по направлению “Лидерство в преподавании и обучении”» (HertsCam MEd in Leading Teaching and Learning). Школьные группы лидерства учителей были объединены в рамках программы «Профессиональное развитие под руководством учителя» (ПРРУ). Общим во всех этих мероприятиях, т. е. в программе профессионального развития, магистерской программе в области образования MEd и организации профессионального сообщества, было то, что все они проводились под руководством опытных учителей, действующих в качестве фасилитаторов и организаторов. Моя собственная роль заключалась в координации этой деятельности, но по мере развития профессионального сообщества некоторые из фасилитаторов взяли на себя дополнительную ответственность по координации конкретных программ. Мы сформировали управляющую группу для обеспечения того, чтобы все программы работали в гармонии друг с другом.

Позже, в 2008 году, я предложил сформировать организационный комитет, в который вошли представители университета, местных органов управления образования, директора школ-участников и учителя-участники наших программ. Этот комитет смог предложить стратегическое руководство и определить ответственность руководителей программ.

На более поздней стадии создание организационного комитета оказалось решающим в развитии ХартсКем как организации. Состоящие в комитете директора школ привыкли управлять своими собственными школьными бюджетами и поэтому имели устойчивые взгляды на такие вопросы, как сборы, взимаемые университетом за сертификацию, связанную с нашей программой ПРРУ. Когда университет попытался повысить оплату труда, было решено, что ХартсКем станет полностью независимой структурой, зарегистрировавшись в соответствующем государственном органе в качестве благотворительной организации. Оргкомитет был преобразован в попечительский совет, который несет ответственность за принятие решений в соответствии с законом, регулирующим деятельность благотворительных организаций. С этого момента организация ХартсКем будет сама взимать плату со школ и выдавать свой собственный сертификат в области лидерства учителей. Со временем организация стала достаточно сильной, чтобы предоставить свою собственную программу получения степени магистра, что задокументировано в нашей книге (Frost et al., 2018).

Активность и продвижение идей

К 2008 году ХартсКем добилась большого успеха в своих программах и начала привлекать внимание ученых и представителей гражданского общества из других стран, включая Хорватию, Грецию, Португалию, Испанию и Тур-

цию. Чтобы ответить на проявленный с их стороны интерес, я попросил у нескольких известных преподавателей в ХартсКем содействовать инициативе по обмену нашими знаниями и опытом с зарубежными коллегами. Мы сформировали инициативу International Teacher Leadership (ITL), международную инициативу «Лидерство учителя» (МИЛУ) и провели первую конференцию в Кембридже. Обратившись в фонды «Открытое общество», мы смогли приветствовать на нашей конференции руководителя Образовательной программы фонда «Открытое общество» из Белграда г-жу Гордану Мильевич. Она сыграла важную роль в привлечении многих партнеров в МИЛУ из бывшей Югославии и других стран Западных Балкан, включая Болгарию и Румынию, организовав конференцию в Белграде. И снова учителя из ХартсКем вызвались помочь педагогам, поехав в Сербию для проведения семинаров и презентаций по лидерству. Стало ясно, что то, что мы здесь наблюдали, было проявлением *новой формы активности учителей*; этот термин часто используется Джудит Сакс для обозначения не политической агитации, а для идеи объединения учителей для достижения целей образования, чтобы отметить по достоинству и обнародовать успехи учителей (Sachs, 2003). Употребленный выше термин включает в себя идею о том, что учителя вправе участвовать в отстаивании позиции по поддержке педагогов не только в своих школах, в своих профессиональных сообществах, но и на международном уровне, оказывая влияние на политиков и практиков и вдохновляя других на активность.

Представление об учителе, как стороннике и защитнике лидерства, в течение некоторого времени набирало обороты. Например, очень влиятельная организация в США — Ассоциация по надзору и разработке образовательных программ (Association for Supervision and

Curriculum Development) — опубликовала в 2008 году «Руководство по продвижению», в котором авторы советуют учителям тесно работать с «разработчиками образовательных политик» и «представителями массовой информации» (ASCD, 2008). Лозунг на обложке данного документа гласит: «Мы — учителя. Мы знаем, что работает, а что нет. Только совместными усилиями мы можем изменить ситуацию».

На местном уровне внутри профессионального сообщества ХартсКем мы видели, как многие учителя брали на себя ответственность за организацию групповых сессий, за организацию межшкольных встреч и работу в управляющей группе. Многие из них предлагали свои услуги для внесения своего вклада в продвижение идеи на международном уровне, проводя семинары на конференциях по инициативе МИЛУ или будучи частью команды, посещающей профессиональное сообщество в другой стране, чтобы поделиться своим опытом и вдохновить других на руководство изменениями. Такие мероприятия обычно проводятся во время каникул, когда учителя свободны от своих преподавательских обязанностей. Они не получают вознаграждение за эту работу, но с радостью выполняют ее, потому что это интересное занятие, приносящее им большое удовлетворение и самоуважение. Представленные ниже выдержки из интервью с учителями, которые играли ведущую роль на конференциях МИЛУ, демонстрируют это.

«Поступая таким образом, я вновь возвращаюсь к своим ключевым профессиональным ценностям. Удивительно думать, что мы помогаем людям в других частях мира развивать то, что принесло нам пользу».

Преподаватель, ХартсКем

«Обмен передовым опытом ценится всегда, и я всегда учусь у людей, с которыми делюсь своим опытом. Вы осознаете, что повсюду в мире учителя хотят обсуждать одни и те же вопросы, будь то привлечение родителей для мотивации неуспевающих учащихся или любая другая деятельность...»

Преподаватель, ХартсКем

«Учителя — настоящие партнеры. Когда они открывают для себя что-то прекрасное, эффективное и вдохновляющее, они хотят, чтобы у каждого было больше этих эмоций, чтобы как можно больше учащихся могли извлечь из этого пользу. Я работал учителем с полной нагрузкой и функциональными обязанностями руководителя и работал на пределе, но это не имело значения, потому что совместный обмен приносит свою собственную энергию, которую невозможно ограничить. Связь с учителями, находящимися на другом конце света, но разделяющими одни и те же проблемы и заботы, означает, что я приобрел богатый опыт, который углубил мою собственную практику и принес пользу мне, моим коллегам и нашим ученикам.

Преподаватель, ХартсКем

В рамках профессионального сообщества, а также в наших публикациях мы привлекаем внимание к этому виду работы и рассказываем о нем на наших мероприятиях, потому что это помогает продвигать профессионализм, при котором учителя являются не просто квалифицированными практиками в классе, но считают себя «профессионалами с расширенными возможностями» (extended professionalism)

(Hoyle, 1974; Evans, 2008). В профессиональном сообществе ХартсКем мы разделяем взгляд на расширенный профессионализм учителей, считающих себя разделяющими ответственность за совершенствование практики; действующими в соответствии с образовательными принципами и моральным долгом; создающими знания и осуществляющими лидерство (Frost, 2018). Это стало ключевой частью обоснования непозиционного лидерства учителей. Учителя с углубленным профессионализмом более активны и успешны в реформировании процесса образования.

До сих пор большая часть проводимого мной обсуждения об обосновании нашего подхода к лидерству учителя была сосредоточена на улучшении школы и потенциале методологии ПРРУ, позволяющей учителям улучшать свои собственные методы работы и методы работы своих коллег. Однако есть очень важное преимущество в отношении организационной культуры школы. Результаты работы как ХартсКем, и МИЛУ в целом и инициативы ЛУК в частности, свидетельствуют о том, что преобразования под руководством учителя положительно влияют на изменение профессиональной культуры в школе, как это показано в следующем комментарии участника ЛУК.

«Я встречаюсь с коллегами, чтобы получить от них советы или обменяться идеями. И знаете, мы стали намного ближе друг к другу. Мы всегда куда-то спешили, будто то перерывы или педагогический совет. Но эта программа нас сблизила. В этом проекте задействовано 25 человек, и у нас все очень хорошо получается. Теперь мы относимся друг к другу иначе».

Участник программы, Qanay & Frost, 2020

Исследования подтверждают, что создание организационного потенциала является ключом к долгосрочному успеху (Gray et al., 1999), а школы, имеющие способность к постоянному совершенствованию, — это школы с высоким уровнем социального капитала, то есть сотрудничества между педагогами (Hargreaves, 2001; Hargreaves & Fullan, 2012).

Лидерство учителя и развитие системы образования

Когда в 2008 году мы сформировали Международную инициативу «Лидерство учителя», мы в основном обращали внимание на развитие практики и улучшение школы, но в обсуждениях с нашими коллегами и партнерами из балканских стран на первый план был выдвинут потенциал непозиционного лидерства учителя в качестве инструмента развития общества. Предоставление учителям возможности иметь право голоса, участвовать в принятии решений и во внедрении изменений может оказать содействие развитию демократического общества, что было предусмотрено Джоном Дьюи. В своей работе «*Демократия и образование*» Дьюи утверждал, что демократия — это «больше, чем форма правления; это, прежде всего, способ совместной жизни, совместного обмена опытом и передачи его» (Dewey, 2016: 91). Наши коллеги из балканских стран утверждают, что лидерство учителей может нормализовать коллективные способы принятия решений в обществе. Данный пример указывает на то, что развитие лидерства учителей может быть актуально и в других образовательных контекстах, включая Казахстан.

Согласно Концепции развития образования в Республике Казахстан до 2025 года, будут приняты меры по

дальнейшему развитию идеи об обучении на протяжении всей жизни, намечены изменения в подходе к повышению квалификации педагогов в сторону непрерывного профессионального развития (Chernenko, 2021). Идея обеспечения непрерывного профессионального развития учителей предоставляет школам возможность создания условий для инноваций, а также инициировать малозатратные и эффективные программы, создавать профессиональные знания на рабочем месте и развивать их, делиться знаниями и учиться друг у друга, что полностью соответствует идее инициативы непозиционного лидерства учителей.

Обоснование непозиционного лидерства учителя

Как я уже говорил в начале данной главы, обоснование непозиционного лидерства учителя разворачивалось на протяжении длительного периода времени, о чем и повествовалось выше. Нам удалось определить пятнадцать причин для принятия подхода «Непозиционное лидерство учителей» (НЛУ).

1. НЛУ — это эффективная и малозатратная стратегия улучшения профессиональной практики в школах.
2. НЛУ ведет к коллективной профессиональной культуре, способствующей инновациям и изменениям.
3. НЛУ обеспечивает делегирование лидерства и ответственности другим членам сообщества (распределенное лидерство), посредством которого руководители могут разделять ответственность с сотрудниками организации.
4. НЛУ включает в себя профессиональное развитие учителей, поскольку позволяет им сосредоточиться на подлинных актуальных вопросах и проблемах.

5. Поддержка непозиционного лидерства учителя оказывается рентабельной и доступной для педагогов, осуществляется в удобное для них время и в удобном месте, что позволяет избежать прерывание учебного процесса в школе.

6. НЛУ проводится под руководством опытных учителей, таких как заместители директора, которые имеют высокий уровень знаний о школе и могут направлять учителей для обеспечения максимальной пользы для организации.

7. НЛУ мобилизует моральные ценности учителей, усиливая и используя их для повышения результативности деятельности школ.

8. НЛУ связан с международным обменом мнениями о лидерстве учителей, усиливающим у участников чувство самоуважения и общего дела с учителями во всем мире.

9. НЛУ развивает лидерский потенциал — навыки и склонность к лидерству — в школе и в системе образования в целом.

10. НЛУ ведет к инновациям и улучшению профессиональной практики, которые становятся неотъемлемой частью школы и, следовательно, являются устойчивыми.

11. НЛУ конструирует и улучшает профессиональные знания в системе образования на местном уровне и за его пределами с помощью профессионального сообщества и информационно-пропагандистской деятельности.

12. НЛУ ведет к структуре саморазвивающейся взаимной поддержки, при которой учителя помогают друг другу организованно и систематически.

13. НЛУ способствует росту профессионализма, что, в конечном счете, повышает эффективность деятельности школ и системы образования.

14. НЛУ способствует повышению морального состояния, усиливает веру в собственные силы учителей, что означает, что они с большей вероятностью сохранят привер-

женность профессии учителя, и знание об этом помогает при формировании преподавательского состава в школе.

15. НЛУ способствует социальной реформе и модернизации.

Как должно быть ясно из приведенного выше описания, относительная важность перечисленных выше причин варьируется в зависимости от уровня культуры страны. В Египте или Сербии наших партнеров привлек такой подход по причинам, связанным с социальной реформой. Во многих школах, будь то в Великобритании или в других странах, директора школ часто рассматривают НЛУ как хорошую стратегию для профессионального роста учителей. Я рекомендую всем, кто заинтересован во внедрении этого подхода, не в последнюю очередь рассмотреть каждую из перечисленных выше причин, потому что это повлияет на то, как этот подход будет реализован и развит. Если, например, директор школы видит возможность внедрения инноваций в структуру школы, он с большей вероятностью примет соответствующие меры для поддержки и поощрения тех учителей, которые стремятся к сотрудничеству со своими коллегами.

Я надеюсь, что из приведенного выше понятно, что обоснование непозиционного лидерства учителей меняется с течением времени и в зависимости от образовательного контекста страны; и я не сомневаюсь, что, по мере того как оно продолжает распространяться по миру, последователи будут распределять приоритеты согласно различным причинам. Возможно, могут появиться совершенно новые аспекты обоснования. Это неизбежно, и это приветствуется при условии целостности и учета фундаментальных принципов рассматриваемого подхода, преобразующего потенциал педагогов.

Дэвид Фрост

Глава 2

Фасилитация непозиционного лидерства учителей

Политика интернационализации, принятая в качестве ключевого аспекта модернизации системы образования в Казахстане, привнесла в школу массу новых идей (Bridges et al., 2014). Одной из этих идей является продвижение так называемого непозиционного лидерства учителей — концепции, ставшей основой инициативы «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) (Qanay & Frost, 2020). Педагогика фасилитации, применяемая опытными учителями, которые поддерживают других учителей и дают им возможность стать проводниками перемен в своих школах, является главной в характеристике этой инициативы. В этой главе основное внимание уделяется именно этой педагогике.

Реформа в образовании и конструктивистская педагогика

Оказание содействия программе непозиционного лидерства учителей может стать сложной задачей в любой точке мира, потому что ее основой является комплекс ценностей и практик, противоречащих многим аспектам политической среды, которая неизбежно формирует и порождает организационные структуры и профессиональную культуру в школах, чаще всего не способствующих внедрению инноваций. В этом отношении пример Казахстана, возможно, является особенно сложным. Система образования в Казахстане

очень централизована. Министерство образования и науки РК контролирует большинство школ страны (OECD, 2014). Как правило, в школах, как организациях, наблюдается тенденция иерархического подчинения (Yakavets, 2016), что приводит к способам коммуникации, контроля и учета, нередко затрудняющих процесс внедрения инноваций и создающих барьеры для продвижения целей государства по реформированию системы образования. Для эффективности и устойчивости реформы образования необходимо содействовать внедрению инноваций на уровне класса, что обязательно предполагает расширение прав и возможностей учителей. То есть реформа требует, чтобы учителя были в состоянии реализовать свои собственные моральные цели, озвучивать свои идеи, работать в сотрудничестве и принимать участие в диалоге с коллегами. В связи с этим крайне важно разработать и применить стратегии, позволяющие учителям в полной мере участвовать в процессе реформирования образования (Elmore, 2004; Rizvi & Lingard, 2010).

Одна из ключевых целей реформы образования — повышение качества обучения в школах, которая, в итоге, зависит от работы учителей в классах. Понимание учителем педагогических подходов является наиболее важным показателем, и, хотя в педагогических институтах будущим учителям преподают разные педагогические теории, их опыт обучения в университете не помогает им развивать конструктивистские подходы (Phillips, 2000), которые хотелось бы видеть на практике работодателям, о чем свидетельствуют исследования.

«Профессиональные знания учителей [в Казахстане] передаются педагогическими кадрами в основном в дидактическом стиле с минимальным или отсутствующим

критическим участием или исследованием практических выводов и последствий».

Yakavets et al., 2017: 606

Надо отметить, что в результате проведенных в последние годы реформ, финансируемых государством, в Казахстане сформированы инициативы, направленные на развитие коллаборативного исследования в действии, созданы Центры педагогического мастерства (ЦПМ) при Назарбаев интеллектуальных школах, которые способствуют развитию конструктивистской педагогики (Richardson, 2003). Тем не менее изменение ценностей и убеждений, глубоко укоренившихся в системе образования на протяжении многих лет, — это сложный, а порой и сизифов труд, если принять во внимание влияние устоявшихся практик и общеизвестных концепций лидерства.

По своей сути конструктивистская педагогика социальна, активна и диалогична (Richardson, 2003). Она включает в себя процессы, позволяющие учащимся вместе строить знания в поисковом диалоге. В ходе обсуждения учащиеся размышляют над тем, что они уже понимают, и при восприятии новых идей и материалов они смогут вместе осмыслить информацию. Это требует определенных навыков со стороны учителя, который должен уметь управлять процессом обучения, отслеживать его в действии, чтобы решать, когда корректировать и вводить новый материал. Это метод скаффолдинга, предложенный американским ученым Джеромом Брунером (Bruner, 1975) на основе теории о зоне ближайшего развития русского психолога Льва Выготского (1978)⁵.

⁵ Термин «скаффолдинг» был впервые использован в 1976 г. в работе Дэвида Вуда и Джерома Брунера (Wood D., Bruner J., Ross G, 1976).

Еще одна ключевая характеристика конструктивистской педагогики — это метод решения проблем. Говорят, что эта характеристика получила развитие в связи с подготовкой абитуриентов к поступлению на медицинскую специальность (Barrows & Hamblin, 1980), но на самом деле в ее основе лежит долгая история образовательных учений, восходящая от Джона Дьюи (1916) до Хермановича (1961). Учащихся мотивируют решением проблем, соответствующим их уровню развития, контексту и учебному предмету, но некоторые авторы (например, Savery & Duffy, 1995; Pei-Ling Tan & Nie, 2015) подчеркивают, что проблемы должны быть подлинными. Это имеет значение для включения человеческого фактора в процесс обучения. Можно утверждать, что обучением движет человеческая способность действовать, стремление осмыслить мир, чтобы изменить его, но при подавлении свободы действий ограничивается подлинное обучение. Таким образом, подлинные проблемы (возникающие в каждодневной практике) мотивируют учащихся и усиливают, а не уменьшают их способность к действию. Решение подлинных проблем будет связано с опытом учащегося, который ценится и учитывается в контексте обучения. Подлинные проблемы узнаваемы и имеют отношение к жизненному опыту учащегося. Когда учащиеся сталкиваются с такими проблемами, они выстраивают свою деятельность и конструируют свои собственные знания (Scardamalia & Bereiter, 1991).

Термин «скаффолдинг» означает специфический вид педагогической поддержки, которую взрослый организует для продвижения ребенка к зоне его ближайшего развития. Основной характеристикой технологии скаффолдинга (scaffolding), является «угасающая помощь» (fading help) со стороны педагога в ходе самостоятельной работы учащегося.

Фасилитация педагогического лидерства

Фасилитация — это, по сути, конструктивистская практика, овладеть которой трудно тем, у кого отсутствует опыт обучения таким методом. Вот почему мы представили идею непозиционного лидерства учителей в Казахстане в рамках двух пилотных проектов, сначала в Таразе, а затем в Кокшетау. В обоих случаях мы использовали подход, разработанный в Великобритании в рамках профессионального сообщества ХартсКем. Апробировав этот подход и адаптируя его для применения в Казахстане, мы смогли запустить инициативу «Лидерство учителей Казахстана» в 2019 году.

В сообществе ХартсКем (HertsCam) и в связанных с ней программах, запущенных под эгидой международной инициативы «Лидерство учителей» (МИЛУ) фасилитация — это больше, чем просто стиль преподавания. Она систематически применяется в методике Проект развития под руководством учителя (Frost & Durrant, 2003a), которая на ежегодной основе представляется в руководстве для учителей, пересматривается и выпускается в начале учебного года для всех фасилитаторов. В этом руководстве фасилитация описывается как форма обучения, в которой фасилитатор стремится расширить возможности своих коллег посредством использования инструментов, позволяющих им размышлять о своем опыте и участвовать в совещательном диалоге с целью выяснения ценностей, представления о желаемом будущем и стратегического планирования. Из этого вырастает лидерство. В основе этой формы обучения лежат педагогические принципы, изначально разработанные в контексте магистерской программы ХартсКем (Frost, Ball, Hill & Lightfoot, 2018). Ниже приводится их краткое объяснение.

Первый принцип заключается в том, что наши программы стремятся развивать моральные устои участников. Обычно это означает общую заинтересованность в улучшении жизненных шансов молодых людей в наших школах. Второй принцип заключается в том, что наши программы должны позволять участникам руководить проектами развития. Проектно-ориентированный подход во внедрении изменений обеспечивает целенаправленность деятельности и навыки управления, что имеет практическую ценность для педагогов, которые большую часть своего времени проводят в классах. Третий принцип — это приверженность к укреплению чувства общности, созданию социальной группы, в которой существует высокий уровень доверия и налажены дружеские отношения. Все это обеспечивает формирование среды, в которой может процветать критическая» дружба. Четвертый принцип заключается в том, что программа включает организацию рефлексии участников, позволяющую им обсуждать друг с другом свой личный и профессиональный опыт. Пятый принцип заключается в том, что наши программы формируют у участников навыки исследования. Это включает в себя анализ образовательных политик и изучение научной литературы, связанной с их профессиональными проблемами, а также документирование (рефлексия) своего опыта. Шестой принцип заключается в том, что мы должны использовать инструменты, обеспечивающие структуру рефлексивных размышлений и обсуждений и фокусирование на них. Слово «инструменты» используется здесь для обозначения приема или явления, помогающего участникам обдумать свой опыт или новое понятие. Это может также относиться к приемам, позволяющим участникам совместно осмыслить свой опыт и свои размышления посредством обсуждения. Последний

принцип заключается в том, что мы должны предоставить участникам возможности для формирования сообщества как на местном, так и на международном уровне, с помощью которых они могут вместе конструировать знания и осуществлять взаимовыгодное воздействие друг на друга.

Согласно изложенным выше принципам, фасилитаторы должны опираться на подход, основанный на уважительном отношении к участникам и предоставлении им возможностей. Первостепенная цель деятельности фасилитаторов — расширить возможности участников и максимизировать их активность. Это сложно описать точными терминами, но, вероятно, это проявится в таком их поведении, как умение слушать и активно демонстрировать значимость того, что обсуждается и чем делятся участники встреч (Kline, 1999). Постановка вопросов для проявления суждений и выражения мнений — еще одна особенность поведения фасилитаторов, которая отражает необходимость расширения прав и возможностей учителей. Это, конечно, довольно сложно для руководителей, которые, возможно, привыкли давать очень четкие указания и даже инструкции своим подчиненным. Вот почему для директоров школ так важно культивировать профессиональную культуру, в которой нормальным становится открытый диалог между коллегами, независимо от статуса.

Планомерный метод фасилитации в инициативе ЛУК

Фасилитаторы ЛУК работают над созданием благоприятной среды, в которой каждый участник может руководить изменениями. Педагоги, участвующие в программе, в состоянии выполнять такое руководство, осуществив ряд ключевых шагов.

Шаг 1: участники определяют план изменений

Для каждого отдельного участника этот шаг начинается с разъяснения ценностей. Фасилитатор использует инструменты, с помощью которых участники могут размышлять о своих ценностях и обсуждать их со своими коллегами. Думая о различии между их ценностями и тем, что они видят вокруг, они могут определить свою профессиональную проблему. Например, может оказаться, что они твердо убеждены в том, что каждый ребенок имеет право на образование в школе, и все же они замечают, что некоторые учащиеся проявляют беспомощность в процессе обучения. Это может привести к появлению четкого списка вопросов для изменений.

Шаг 2: участники консультируются со своими коллегами по поводу своего плана изменений

Можно предположить, что, если учителя определяют свои собственные планы изменений, может возникнуть хаос из-за противоборствующих программ действий или планов действий, которые расходятся с целями и приоритетами, заявленными директором школы, но по нашему опыту этого не происходит. Во избежание этой проблемы принципиальным моментом является то, что фасилитаторы используют различные инструменты, позволяющие участникам широко и надлежащим образом консультироваться по поводу своих проблем и предлагаемого плана изменений. Обычно получают два результата: первый заключается в том, что участники пересматривают свои планы посредством диалога со своими коллегами, включая администрацию школы, а другой заключается в более высоком уровне осведомленности о конкретных проблемах, поднятых участниками, что при-

водит к признанию их со стороны коллег и, как следствие, к поддержке и сотрудничеству.

Шаг 3: участники планируют свой собственный проект развития

Это лежит в основе методологии ПРРУ. Проектно-ориентированный подход позволяет сделать ответственность, связанную с лидерством, сфокусированным и управляемым для учителей, у которых зачастую не хватает времени на такую работу. Фасилитаторы используют такие инструменты, как образцы планов проектов других учителей и краткие описания различных видов проектов профессионального развития, чтобы дать возможность участникам представить, как они могли бы разрабатывать свои собственные проекты. Они также используют набор инструментов, предоставляемый всем фасилитаторам, чтобы помочь членам группы спланировать свои проекты. Например, они могут использовать формат плана проекта — перечень разделов и краткое объяснение содержания каждого из них. Участники могут использовать его в качестве шаблона для своих собственных планов. Фасилитаторы обычно просят группы составить планы своих проектов, а затем дают критические отзывы, чтобы помочь им пересмотреть и уточнить планы.

Шаг 4: участники консультируются с коллегами по поводу планов проекта

Возникают вопросы: могут ли планы проектов участников привести к хаосу? Будет ли план учителя непрактичным? Приведет ли это к нарушению расписания, из-за того, что запланированные мероприятия не совпадают с мероприятиями, уже запланированными и организованными руководством школы? Способ избежать таких про-

блем — это предоставить участникам возможность проконсультироваться со своими коллегами о деталях своих планов. Например, может оказаться, что старший коллега сможет поделиться с учителем идеями целесообразности составленного плана и помочь ему решить любые возникающие проблемы.

Шаг 5: Участники осуществляют руководство своими проектами

Если фасилитаторы эффективны в предоставлении участникам возможности планировать практически осуществимые проекты, то участники смогут со значительной степенью уверенности начать ряд мероприятий и проектов, в которых коллеги будут вовлечены в процесс совместной разработки. Как правило, участники приглашают коллег для обсуждения того, как начать исследовать направление проекта и шаги, которые могут быть предприняты для достижения изменений. Такие практические действия в руководстве проектом требуют тщательного рассмотрения с учетом целей и задач обсуждения, чтобы определить наиболее подходящую структуру и стиль для проведения встреч. Когда участники начинают познавать практические реалии осуществления лидерства, фасилитаторы должны дать им возможность для коллективной рефлексии, размышления и обсуждения реалий с соответствующей поддержкой, с тем чтобы каждый научился такому руководству.

Шаг 6: участники рассказывают о своих проектах и конструируют знания с коллегами

Предоставление участникам возможности сформулировать свои комментарии и подготовиться к процессу обмена ими — одна из ключевых задач фасилитатора. Вот

почему руководство для фасилитатора и сопутствующий комплекс инструментов включают в себя методические рекомендации для участников по таким вопросам, как оформление информативного плаката и планирование семинара для коллег на сетевом профессиональном мероприятии. На такие форумы учителя из разных школ могут собираться для профессионального общения. Фасилитаторы позволяют участникам обдумать, как они могут сообщить коллегам суть своей проблемы и идею своего проекта и как они могут предоставить возможность коллегам предоставить критические отзывы и полезные предложения. И вновь о рефлексии: фасилитатор предоставит возможность участникам поразмышлять об опыте работы в профессиональной сети, чтобы все члены группы могли извлечь из этого уроки.

Программа поддержки

В рамках инициативы ЛУК, как и в профессиональном сообществе ХартсКем, школы организуют серию шести групповых сессий внутри школы продолжительностью два часа каждый. Как правило, семинары проводятся в конце учебного дня, чтобы до минимума снизить влияние на основную задачу школы — обучение детей. Такой подход к оказанию поддержки оказался новинкой, когда мы впервые в конце 1980-х годов применили его в школах Англии. Раньше учителя для этого обычно ездили в какой-нибудь центр местных органов власти или, возможно, в университеты для прохождения курсов повышения квалификации. Вполне очевидно, что проводимые на базе школы мероприятия или семинары отличаются рядом преимуществ для сотрудников, так как благодаря этому они эффективно используют

время, а также фасилитатор является их коллегой и, следовательно, хорошо знаком с конкретной школой.

В дополнение к программе мастер-классов или специализированных семинаров участникам также оказывается поддержка посредством проведения как минимум трех индивидуальных встреч с одним из фасилитаторов, которые называются по-разному: консультациями или наставничеством. Эти встречи — хорошая возможность обсудить такие вопросы, как индивидуальный план проекта или сложность конкретного аспекта практики, который участник стремится изменить к лучшему. Такая индивидуальная поддержка может быть оказана по электронной почте и более специфическими неформальными способами. После закрытия школ из-за пандемии эти дистанционные мероприятия нашли широкое применение в наших школах-партнерах, расположенных в Англии.

Участников ЛУК как и в сообществе ХартсКем (HertsCam), так и в других местах просят посетить три межшкольные встречи с определенными интервалами в течение учебного года и крупномасштабную конференцию, планируемую к концу года. Цель проведения этих мероприятий подробно рассматривается в главе 3 данной публикации.

Адаптация к условиям пандемии

Когда в марте 2020 года разразилась пандемия, необходимо было быстро внести коррективы в программу. На этом этапе было принято решение, что работу участников по проекту развития необходимо скорректировать, но она может продолжаться в онлайн-формате. Потребовалось время, чтобы начать проводить программу ЛУК в такой форме. В связи с пандемией (COVID-19) в Казахстане

школы закрылись в марте 2020 года. Учителям были даны три недели на то, чтобы внести необходимые изменения, что оказалось чрезвычайно сложной задачей. В таких обстоятельствах стратегическая группа ЛУК сыграла ключевую роль в поддержании связей учителей друг с другом посредством межшкольных онлайн-встреч, в помощи фасилитаторам адаптировать материалы групповых сессий и проводить их в онлайн-формате. Учитывая диалогический характер групповых сессий, было чрезвычайно важно, чтобы фасилитаторы имели доступ к платформам онлайн-конференций (например, Microsoft Teams), где они могли бы создавать сессионные «комнаты» для парных и групповых обсуждений.

Поддержка фасилитаторов

В профессиональном сообществе ХартсКем программа лидерства учителей поддерживается большой командой фасилитаторов, в которую входят опытные практики. Многие из них также занимают руководящие административные должности, такие как заместители директора, а также выполняют свои преподавательские обязанности. Это очень занятые люди, но они берут на себя роль координаторов групп ПРРУ, потому что видят в этом эффективную стратегию, направленную на развитие школы. Наглядным примером этого является то, что, когда коллеги из Казахстана посетили школу в сообществе ХартсКем перед запуском ЛУК, они встретили Элисон Пилбим, фасилитатора ПРРУ, которая не занимала официальную должность руководителя. Они спросили ее, почему она выполняет эту работу сверх своих обычных преподавательских обязанностей, и она ответила:

«В эту школу ходили мои собственные дети. У многих моих друзей есть дети, которые ходят в эту школу. Я хочу, чтобы эта школа стала лучше, и ПРРУ помогает нам в этом».

Фасилитатор, ХартсКем

В своей магистерской диссертации Вэл Хилл объяснила, почему она взяла на себя эту задачу, когда работала заместителем директора и отвечала за улучшение преподавания и обучения:

«...мне стало ясно, что невозможно достичь значимых изменений в преподавании и обучении одними лишь операционными изменениями. Что необходимо сделать, так это внести изменения на уровне организационной культуры, которые побуждают каждого члена обучающегося сообщества практиковать лидерство и учиться. Один из способов — это предоставить возможность людям реализовать лидерство и действовать. [...] Благодаря усилению у людей чувства удовлетворения от вложения сил и сопричастности к общему делу, я надеялась расширить потенциал как отдельных учителей, так и школы в целом».

Hill, 2008: 1

В сообществе ХартсКем (HertsCam) каждый фасилитатор ощущает себя членом команды. Они встречаются в неформальной обстановке на межшкольных встречах и собираются на групповые семинары четыре раза в год. Все они заняты преподавательской работой учителя, поэтому им сложно найти время, чтобы сосредоточиться на своей функции фасилитатора программы ПРРУ. Руководитель

программы Шила Болл регулярно рассылает им бюллетени, чтобы напоминать им о важных датах и событиях, такие как предстоящие межшкольные встречи. На семинарах для фасилитаторов она использует инструменты, которые позволяют им делиться своим опытом фасилитации и обсуждать возникающие вопросы. Одним из самых важных собраний данной группы является вводная конференция, проводимая в начале учебного года. Это помогает новым членам команды узнать о программе и о роли фасилитатора. Ветераны команды также считают полезным пересмотреть фундаментальные элементы подхода; их размышления о содействии группам ПРРУ в течение ряда лет, конечно, неопенимы для новичков.

После запуска программы руководитель программы ПРРУ сообщества ХартсКем (HertsCam) организует посещение каждой из групп, чтобы понаблюдать за тем, как фасилитатор работает с группой. Это важный механизм контроля качества, который, как сообщают фасилитаторы, помогает им лучше понять свою роль.

Когда летом 2019 года была запущена инициатива ЛУК, Шила Болл и Эмма Андерсон-Пейн из сообщества ХартсКем отправились в г. Нур-Султан (ныне — Астана) для проведения вводных семинаров для тридцати двух фасилитаторов, которые должны были управлять своими собственными группами с применением метода ПРРУ. Они сделали презентации о вышеописанном методе и позволили новым фасилитаторам изучить его с помощью упражнений. Одно из дискуссионных мероприятий включало изучение профессиональной культуры и организационной структуры, преобладающей в их школах. В качестве подхода к этому применялось так называемое моделирование с помощью подручных материалов, которое часто используется в сообществе ХартсКем в качестве стимула для обсуждения.

Каждому предоставили набор разных предметов: цветные наклейки, гибкие соломинки и т. д. и попросили участников использовать их для создания образа, отражающего организационную культуру в их школе. Эти двухдневные семинары позволили новым фасилитаторам подготовиться к выполнению своей роли. У них также было время запланировать серию шести двухчасовых групповых сессий, которые фасилитаторы должны были проводить в своих школах.

После вводной конференции фасилитаторам ЛУК оказывалась постоянная поддержка. Команда разработчиков стратегии ЛУК создала онлайн-чат с помощью платформы WhatsApp Messenger. Это позволило всем директорам школ и фасилитаторам общаться со стратегической командой ЛУК и друг с другом. Этот групповой чат оказался очень полезным для информирования всех участников данной инициативы. До объявления пандемии команда стратегии ЛУК разработала материалы для занятий; посетила каждую школу для наблюдения за групповыми занятиями; обсудила их с директорами школ и фасилитаторами; запланировала и организовала региональные межшкольные встречи.

Поддержка фасилитаторов в онлайн-режиме

Когда школы были закрыты из-за пандемии, поддержка фасилитаторов как в сообществе ХартсКем (HertsCam), так и в рамках инициативы ЛУК была переведена в онлайн-формат. Платформа WhatsApp по-прежнему оставалась чрезвычайно содержательной и полезной, так же, как и другая поддержка посредством электронной почты и онлайн-конференции. В течение второго года реализации проекта стратегическая группа ЛУК добавила в повестку дня шесть плановых встреч с фасилитаторами и четыре встречи с директорами школ. Они встречались с фасилитаторами

каждые две недели и с директорами школ не реже одного раза в два месяца посредством онлайн-конференций с использованием платформы Zoom. Они также продолжают обновлять материалы групповых занятий и следить за тем, чтобы все фасилитаторы получали их своевременно. Кроме того, члены стратегической группы редактируют и публикуют сообщения фасилитаторов и учителей в социальных сетях и рефлексивных журналах. В феврале 2021 года в сотрудничестве с коллегами из МИЛУ стратегическая команда ЛУК привлекла фасилитаторов к международному фасилитаторскому «чаепитию», где фасилитаторы из разных стран смогли поделиться своими проблемами и способами их решения во время неформальной онлайн встречи.

Заключение

В целом мы можем сказать, что несмотря на проблемы, описанные в начале этой главы, фасилитаторы инициативы ЛУК преуспели в развитии своих навыков и понимании лидерства учителей, необходимых для облегчения работы программы и расширения возможностей учителей для руководства изменениями в школах Казахстана. Принимая во внимание то, что мы обнаружили в случае с другими новыми программами в рамках общей инициативы международного лидерства учителей, обнадеживает тот факт, что при хорошей фасилитации непозиционное лидерство учителей может изменить ситуацию и помогает добиться положительных сдвигов на многих уровнях: на уровне отдельного учителя, коллектива, школы как организации и системы образования в целом.

*Шейла Болл,
Дэвид Фрост
и Гулмира Канай*

Глава 3

Поддержка непозиционного лидерства учителей в рамках профессионального сообщества ХартсКем

Для многих учителей собираться вместе — обычное дело. Например, учителей часто обязывают присутствовать на педагогическом совете школы, где директор презентует новые идеи или, возможно, напоминает о ранее заявленных ожиданиях. В данной ситуации разговор, как правило, ведется односторонне. Аналогичная ситуация наблюдается при посещении учителями курсов или конференций, когда обычно говорят эксперты и официальные докладчики. Однако учителя отмечают, что им больше нравится неформальная беседа с коллегами во время перерывов на кофе. Налаживание контактов и установление профессиональных связей за пределами школы (профессиональные сообщества) представляют собой переход «от дидактики к диалектике» (Bell, 1989). В сценариях с профессиональными сообществами общение является разнонаправленным и, по сути, взаимным.

Сеть профессиональных сообществ в инициативе «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) — это адаптация подхода, разработанного в сообществе ХартсКем, целью которого является формирование у участников чувства общности. Это основа для четырех основных видов деятельности, или процессов, отраженных на схеме 1.

Создание профессионального сообщества



Теперь мы объясним элементы этого подхода

Сообщество

В сообществе ХартсКем до наступления пандемии была традиция приглашать участников программ на серию межшкольных мероприятий и ежегодную конференцию, чтобы учителя могли встретиться друг с другом и пообщаться. В Великобритании участники программ «Магистр в области образования» (MEd) и «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ) обязаны посещать эти мероприятия как минимум дважды в течение учебного года.

При этом мы надеемся, что педагоги еще до посещения ими своего первого мероприятия уже почувствуют заинтересованность и причастность к сообществу. У нас есть узнаваемые логотип и сайт, к тому же наша репутация, как организации, сейчас вполне благонадежна. Следовательно, при регистрации для участия в программе ХартсКем они знают, что присоединяются к сообществу, созданному для расширения прав и возможностей педагогов. Во время групповых сессий внутри школ фасилитаторы ПРРУ напоминают участникам о том, что они являются членами более широкой сети и от них ожидают активного участия в мероприятиях. Участников этих мероприятий радушно приветствуют учителя и учащиеся принимающей школы. Это способствует формированию чувства сопричастности к общему делу, которое позволяет быстро установить доверительные отношения и проявить открытость, даже если участники впервые встречаются с большинством других коллег. Концепция сообщества практиков (community of practice) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) помогает нам понять, почему участие в профессиональном сообществе

в рамках известной организационной структуры является впечатляющим и эффективным. Среди характерных черт сообщества профессионалов-практиков выделяется идея активного участия в совместном предприятии, благодаря которой мы отождествляем себя с конкретной социальной группой.

Распространение

В США и Великобритании было создано множество сетей профессиональных сообществ учителей. Как правило, суть объявляемых ими целей и обоснования их создания заключается в идее распространения опыта. К примеру, на одном веб-сайте под заголовком «Обмен идеями» дается объяснение: «Учителя могут легко пользоваться социальными сетями, для того чтобы делиться своими идеями, советами, методиками и приемами обучения с находящимися в аналогичной ситуации другими людьми»⁶. На другом веб-сайте учителей приглашают поделиться «описанием своих самых успешных и лучших уроков», а также «копиями планов своих уроков»⁷. Это, конечно, всегда имеет свою ценность и является одной из характерных черт взаимодействия в сообществе ХартсКем, но мы полагаем, что такая деятельность является ограниченной. Распространение в этом случае, как правило, сводится к простому одностороннему общению, и обычная реакция со стороны участников — просто вежливые аплодисменты. В сообществе ХартсКем мы хотели добиться намного большего по сравнению с изложенным выше.

⁶ Электронный ресурс: www.open.edu/openlearn

⁷ Электронный ресурс: www.edutopia.org

Взаимное поощрение

При надлежащем управлении участие в межшкольных встречах может предоставить учителям значимую эмоциональную поддержку. Педагоги могут разделять интерес к развитию образования и школы, но профессиональное сообщество, которое имеет определенные ценности и цели, такие как формирование лидерства учителей, объединяет тех, кто выбрал для себя целеустремленное сообщество. Участники разделяют не только заинтересованность в обучении, но и общее стремление к содействию изменениям (Fullan, 1993). В связи с этим они, вероятно, будут обращаться к друг к другу с пониманием, поскольку разделяют схожие проблемы, с которыми они сталкиваются в своих школах, и оказывать поддержку при освещении и представлении проектов, возглавляемых ими. У них возникает значимое и сильное чувство общности, и, поскольку они проявляют солидарность и выражают общую заинтересованность в управлении изменениями, они поднимаются на высокий уровень коллективной эффективности (Bandura, 1986). Идея самоэффективности введена в данном случае как часть и одно из ключевых понятий социально-когнитивной теории Бандуры (Bandura, 1977). Этот термин относится к убеждению человека в своей способности достигать своих целей благодаря поведенческим навыкам. Когда участники межшкольных мероприятий слышат истории о педагогах, которые проявляют лидерство во внедрении изменений, они с большей вероятностью поверят, что «мы тоже, как и они, можем достичь таких же результатов». В этом и проявляется коллективная эффективность.

Взаимное вдохновение

Просто приняв решение присоединиться к программе или организации, участники межшкольных встреч профессионального сообщества лидерства учителей уже продемонстрировали, что чувство морального долга является их движущей силой. Во время межшкольных встреч участники оказывают воздействие друг на друга в соответствии со своей моральной целью. Они осуществляют это в основном с помощью изложения фактов, вдохновляющих их и приводящих к действиям и результатам. Скотт Кауфман в своей заметке на веб-сайте Harvard Business Review ⁸ отметил:

«В культуре, одержимой измерением уровня талантов и способностей, мы часто упускаем из виду важную роль вдохновения и мотивации. Душевный подъем пробуждает в нас новые возможности, позволяя превзойти наши обычные переживания и ограничения. Воодушевление движет человеком [...] вдохновение можно активировать, улавливать и манипулировать им, и оно оказывает большое влияние на важные жизненные результаты».

Kaufman, 2011

Изложенные факты о лидерстве учителей являются достойными подражания в том смысле, что они помогают другим представить себе не только собственные лидерские инициативы, но также и потому, что эти факты содержат духовное послание, подобно притче, поведенной в благочестивой среде. Подобные сообщения или послания, имеющие такой моральный посыл, сразу же уходят в народ.

⁸ Название ежемесячного журнала, издаваемого Гарвардской школой бизнеса

Наращивание знаний

Мы использовали понятие «наращивание знаний», чтобы отличить то, что мы делаем возможным в сообществе ХартсКем, от понятия «применение знаний» (Girard & Girard, 2015; Nonaka et al., 2006), которое более широко используется в области организационных исследований. Наращивание знаний — это больше чем обучение.

«Термину «наращивание знаний» можно дать определение как созданию и постоянному совершенствованию идей, представляющих ценность для сообщества, с помощью средств, увеличивающих вероятность того, что достижения сообщества превзойдут сумму индивидуальных вкладов и часть более широких культурных усилий».

Scardamalia & Bereiter, 2003

В сообществе ХартсКем мы подчеркиваем диалогический характер наращивания знаний внутри профессионального сообщества. «Критическая» дружба, которую участники используют во время межшкольных встреч, играет жизненно важную роль в формировании знаний. Учителя-участники дают обратную связь друг другу касательно их проектов развития, работа над которым еще не завершена, и дилемм, с которыми они сталкиваются при попытке практиковать лидерство. Учителя-участники предоставляют свои отзывы в форме комментариев, вопросов и мнений относительно практичности того или иного проекта развития и предложений по возникшим дилеммам. Они также делятся историями о схожих ситуациях. Эти отзывы и комментарии помогают учителям ставить под сомнение свои выводы, представленные в начале мероприятия.

Мы понимаем и осознаем, что знания можно найти не только в артефактах, таких как статьи или руководства, но и в непрерывном диалоге, дебатах и обсуждениях во время межшкольных встреч. На каждом подобном мероприятии происходит взаимообогащение и обмен опытом.

Практические стратегии

В сообществе ХартсКем программа состоит из пяти межшкольных встреч в течение одного учебного года и одной финальной конференции. Межшкольные встречи проводятся школами, состоящими в профессиональном сообществе ХартсКем, и проводятся в конце рабочего дня, обычно с 4:30 до 6:00. Ежегодную конференцию организует управляющая группа ХартсКем, и проводится она по субботам в одной из школ-участников. Участники «Проекта развития под руководством учителя» (ППРУ) или MEd (Master's in Education, магистерская программа в области образования) должны присутствовать как минимум на двух межшкольных встречах и на конференции.

Программа мероприятий составляется на несколько месяцев вперед. Координатор межшкольных встреч обычно просит школы назвать даты, когда они могут проводить мероприятия, а затем определяет окончательные даты и место проведения. Координатор следит за тем, чтобы место проведения мероприятий было расположено поблизости от дома педагогов или от их школы. В других профессиональных сообществах, участвующих в международной инициативе «Лидерство учителя» (International Teacher Leadership), как правило, мероприятия организуются централизованно, но

по мере развития программ есть надежда, что школы сами смогут создать потенциал для их проведения. После того как сформирован окончательный график, его публикуют, с тем чтобы все заинтересованные лица могли определиться, какое мероприятие они посетят, и чтобы принимающие школы могли запланировать программу для своей сессии.

Большинство школ и других организаций привыкли к проведению межшкольных встреч с целью презентовать проект, распространить опыт, мотивировать и отпраздновать достижения участников программы. Все эти действия относительно просты, но организация межшкольных встреч требует гораздо большего вклада, потому что они включают в себя структурированный диалог, с помощью которого учителя совместными усилиями конструируют (создают) знания. Таким образом, когда школа вызывается провести межшкольную встречу, координатор организует посещение школы для осмотра места и может посоветовать оптимальный вариант проведения данного мероприятия. Координатор пользуется контрольным списком вопросов для оказания помощи в обсуждении всех моментов, которые необходимо учесть, например: как организовать парковку для посетителей? где будет установлена стойка для регистрации? где будут подавать кофе-брейки? где будет проведена пленарная сессия? где находятся комнаты для проведения семинаров и как они оборудованы? Во время осмотра принимающей школы также подготавливается программа мероприятия — пленарная сессия, постер-сессия, групповые сессии — и то, как организаторы будут управлять потоком участников во время данного мероприятия, учитывая, что многие из них впервые посещают данную школу. Предпо-

лагается, что каждое мероприятие будет отличаться друг от друга, но основные цели и принципы проекта будут идентичны. При проведении межшкольной встречи важно, чтобы участники чувствовали, что это хорошо организованное событие, как если бы всем этим управляли эксперты. Таким образом, работа ХартсКем заключается в создании условий, которые позволяют организовать межшкольную встречу на высоком уровне.

Создание программы межшкольной встречи является ключевой частью процесса. Всех участников межшкольной встречи просят написать письмо по электронной почте координатору мероприятия с подробным изложением того, какой вклад они хотели бы внести: например, они могут сказать, что хотят представить постер на тему «Разработка стратегий для повышения уровня владения английским языком с помощью фонетики»; в качестве альтернативы они могут написать, что хотят провести групповую сессию на тему «Разработка системы поддержки для наиболее уязвимых детей из бедных семей». После получения предложений от участников координатор межшкольной встречи составляет программу мероприятия, где он/она может отредактировать название темы выступления, если, к примеру, проект учителя может быть интересен только небольшому количеству людей; или если формулировка темы подразумевает, что проект представляет собой что-то иное, нежели работу по руководству проектом развития.

После каждой межшкольной встречи координатор составляет отчет, подводя итоги, включая фотографии с мероприятия. Копия отчета отправляется в принимающую школу и размещается на их сайте.

Межшкольные встречи профессионального сообщества: порядок проведения

При организации межшкольной встречи мы должны сосредоточиться на всех мелочах, имеющих большое значение для успеха. Ключевым моментом является то, что большинство людей, посещающих мероприятие, никогда раньше не были в принимающей школе, поэтому им потребуется помощь с указателями и маршрутом на место проведения мероприятия. Принимающей школе необходимо будет выяснить, сколько машин может подъехать и сколько парковочных мест есть в наличии. Хорошо будет установить наружные вывески, указывающие на место парковки автомобилей и место входа на мероприятие. По нашему опыту многие принимающие школы просят помочь им учеников-волонтеров: встречать и сопровождать гостей, а также указывать посетителям, в каком направлении идти, подсказывать им местонахождение стойки регистрации. Иногда за стойкой регистрации работают старшеклассники, а порой и сами учителя. Регистрация обычно включает список заранее зарегистрированных учителей и добавление имен неожиданно прибывших гостей. Каждому посетителю предоставляется копия программы с анкетой, чтобы они могли оценить качество организации мероприятия. Программа включает в себя расписание мероприятий и перечень параллельных сессии на выбор участников. Важно обеспечить одинаковое количество участников на каждой сессии. Некоторые названия сессий могут показаться особенно привлекательными, поэтому организаторам необходимо установить ограничение на количество участников в данной сессии.

После того как учителя регистрируются и выберут сессии, их направят в большую комнату, где проходит кофе-брейк. На мероприятиях сообщества ХартсКем обычно предлагают чай, кофе, сок, печенье или пирожные. Небольшие расходы, связанные с мероприятием, обычно покрываются профессиональным сообществом ХартсКем. Это важно не только для того, чтобы люди чувствовали себя желанными гостями, но и для повышения уровня активности и настроения учителей, которые после восьмичасового рабочего дня приходят на межшкольную встречу. При расчете времени нужно принять во внимание свободное время — возможно, с 16.30 до 16.45 — в течение которого люди могут прибыть или раньше, или позже, не испытывая стеснения. В некоторых случаях на этот период приглашают учащихся-музыкантов, например, небольшой духовой оркестр или струнный квартет, что поможет создать приятную атмосферу и напомнить всем, что сами учащиеся и их достижения лежат в основе всей нашей деятельности.

На межшкольной встрече профессионального сообщества ХартсКем пленарная часть обычно начинается с краткого приветствия директора школы или организатора, зачастую являющегося фасилитатором программы ПРРУ. Вступительная часть должна быть рассчитана на пять минут. Затем организатор, вероятно, пригласит одного из учителей школы для краткого экскурса — возможно, в течение десяти минут — в проект, который был осуществлен год назад. Это может послужить вдохновляющим примером того, как учитель может руководить изменениями в своей школе. После этого знакомства участников друг с другом можно провести упражнение в игровой форме или форме

веселого занятия, чтобы помочь участникам расслабиться и познакомиться друг с другом. Это очень быстрый способ начать неформальное общение, необходимое для последующего налаживания связей и обмена опытом, что может помочь участникам чувствовать себя на равных друг с другом (Heathfield, 2020).

Потратив всего двадцать минут на приветственные речи, вдохновляющую презентацию и упражнение для знакомства («ледокол»), фасилитатор или, возможно, координатор межшкольной встречи представит следующую постер-сессию. Это популярная стратегия активного обучения, используемая в классах во многих школах и на уроках по разным предметам. На сетевых мероприятиях мы приглашаем участников сделать постеры, презентующие их проекты развития, и незадолго до начала мероприятия их просят разместить на выставочных стендах, установленных в большой комнате (обычно в актовом зале). Когда люди регистрируются по прибытии, они обнаруживают, что на их программке может быть цветная точка. Перед началом постер сессии ведущий просит всех взглянуть на свою программку и найти такую цветную точку. Так участники случайным образом распределяются по малым группам. Их просят просматривать стенды по определенному порядку: первая группа — «красная», вторая — «зеленая» и так далее. Участникам также выдадут листок-путеводитель со сведениями о цели проекта, об исходной проблеме или интересе, о плане осуществления проекта, влиянии проекта, изучении возможностей обучения и лидерства. Также предлагается, чтобы участники давали рекомендации докладчику и записывали свои соображения и комментарии по теме,

имеющие значение для их собственной практики. Обычно фасилитатор просит группы перейти к следующему постеру через короткий период времени (всего пять минут), с тем чтобы группы могли поменяться местами, быть может, четыре раза в течение двадцати минут.

После постер-сессии фасилитатор обычно просит всех пройти на ту сессию, на которую они зарегистрировались по прибытии на мероприятие. И здесь им помогут указатели, направляющие их к помещению, в котором проводится сессия. Можно сформировать команду учащихся, которые помогут посетителям сориентироваться внутри школы в целях экономии времени. В комнате их встретит учитель, готовый вести сессию. Всем таким руководителям сессий будет предоставлено руководство — документ в качестве инструмента для планирования сессии. Предполагается, что сессия не рассматривается как предоставление отчета о законченном проекте, скорее, это отчет о материале, все еще находящемся в процессе разработки. Руководителю сессии рекомендуется очень кратко объяснить суть профессиональной проблемы, по причине которой возник проект развития, и дать краткое описание плана проекта. Затем он должен представить дилемму или проблему, в рамках которой необходимо получить советы и предложения от участников сессии. Руководителям сессии также рекомендуется разработать задание, которое позволит участникам погрузиться в суть изложения проблемы и обсудить свое мнение о нем. Хорошая сессия пробуждает множество дискуссий в общей или в малых группах.

Спустя двадцать минут команда принимающей школы напомнит всем, что пора перейти к следующей (выбранной

участниками) параллельной сессии. Иногда принимающая школа решает поставить три параллельных сессии, что дает участникам большой выбор, но проблема в том, что в сообществе ХартсКем учителя предполагают, что мероприятие продлится в целом не более 90 минут. Это важное соображение, поскольку все участники на следующий день должны идти на работу, чтобы усердно работать с 8.00 утра или даже раньше; им нужно вернуться домой и, возможно, придется приготовить ужин для своих семей, прежде чем они начнут готовиться к урокам на следующий день. Вот почему расписание такое плотное, и каждое мероприятие должно быть компактным и кратким. Координатор межшкольной встречи помогает принимающей стороне планировать стратегии для экономии времени и максимальной результативности и эффективности.

Помимо участия в мероприятиях программы, педагогам настоятельно рекомендуется установить контакт с коллегами из других школ, с которыми они хотели бы впоследствии переписываться. Организаторы иногда способствуют этому, предоставляя средства, позволяющие каждому участнику записывать услышанную им историю, о которой хочется узнать больше. Затем координатор межшкольной встречи связывается с соответствующими людьми по электронной почте. Такое неформальное общение иногда приводит к последующим совместным посещениям школ или реализации совместных проектов.

Все межшкольные встречи подлежат оценке, и обычно используется стандартный инструмент для получения обратной связи от каждого участника. Полученные данные позволяют сетевому координатору быть в курсе всех про-

блем и предпочтений. Например, если значительное количество участников скажет, что двадцать минут слишком мало для сессии, и сообщение будет повторяться на других мероприятиях, это позволит нам изменить наши рекомендации принимающим школам относительно расписания мероприятия.

Ежегодные конференции

Эти мероприятия отличаются от множества регулярных межшкольных встреч в основном по масштабу: они проводятся в субботу, чтобы у участников было больше времени, и ожидается, что на них будут присутствовать все участники профессионального сообщества. Местом проведения всегда выбирается школа, географически легко доступная для большинства членов сообщества. В связи с масштабностью мероприятия мы привлекаем приглашенных докладчиков и обеспечиваем всех обедом. Особое внимание уделяется участию посетителей мероприятия, но поскольку конференция проводится во внеурочный день, семинары могут длиться дольше, чем во время межшкольных встреч, которые проходят после рабочего дня.

Планирование ежегодной конференции начинается заранее. За несколько месяцев создается перечень задач, охватывающих все аспекты этого широко освещаемого и значимого мероприятия. Программа ежегодной конференции обычно формируется вокруг одной темы, например, «Профессионализм учителей» или «Голос учащихся». Приглашенного докладчика попросят осветить тему, и ее можно будет обсудить на семинарах, следующих за презентацией.

Конференция обычно завершается презентацией подборки созданных на встрече фото под музыкальное сопровождение. Это позволяет каждому поразмышлять о мероприятии и заполнить опросник для оценки мероприятия.

После каждого мероприятия координатор составляет краткий отчет с фотографиями и примерами комментариев из отзывов участников. Эти отчеты помогают тем, кто не смог присутствовать, увидеть, что они пропустили, и побуждают их посетить будущие мероприятия. Обычно видеозапись конференции редактируется для создания краткого и содержательного отчета и впоследствии публикуется на нашем веб-сайте и на нашем сайте на YouTube ⁹.

Адаптация к условиям пандемии

Когда в марте 2020 года разразилась пандемия, всем в сообществе ХартсКем и инициативе ЛУК пришлось быстро адаптироваться и продумать, как перевести опыт сетевого взаимодействия в онлайн-формат. У нас был ограниченный опыт работы с системами видеоконференции, и нам пришлось научиться использовать платформу Zoom. Нет сомнений в том, что личная встреча имеет много преимуществ. Встречи с людьми за чашкой чая с пирожным помогают установить доверительные отношения, но мы были удивлены, обнаружив, что развитие сети профессиональных сообществ и общение в неформальной обстановке в режиме онлайн также могут быть плодотворными и ра-

⁹ Электронный ресурс: <https://www.hertscam.org.uk/youtubechannel.html>

ботать очень хорошо. Есть также особые преимущества в том, что доступность мероприятия оказывается проще для тех людей, которым обычно приходится преодолевать некоторое расстояние для посещения, что дает возможность участия коллегам из других стран.

С момента начала пандемии мы использовали онлайн-формат в организации всех наших мероприятий. Это не только позволило нам организовать все международные мероприятия с участием учителей со всего мира, но и принять участие в международных виртуальных межшкольных встречах, включая мероприятия инициативы ЛУК и других партнерских стран, участников МИЛУ, таких как CairoCam¹⁰.

Эмма Андерсон-Пейн, Пол Барнетт, Дэвид Фрост

¹⁰ Сеть CairoCam поддерживает учителя и развитие школы через лидерство учителя. Программа была введена в Египте в 2015 году.

Глава 4

Роль директора школы в развитии лидерства учителей

Трейси Гайтери и Вэл Хилл — обе имеют за плечами богатый опыт работы на руководящих должностях в школах сообщества ХартсКем в Великобритании. Они занимались изучением темы лидерства в образовании, когда много лет назад участвовали в магистерской программе ХартсКем «Лидерство в преподавании и обучении», и с тех пор преподавали на данной программе в качестве руководителей программ. Они с удовольствием приняли приглашение приехать в Казахстан летом 2019 в составе команды ХартсКем (HertsCam) для проведения вводной конференции для первой группы директоров школ, присоединившихся к инициативе «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). Дэвид Фрост оказывал поддержку данному мероприятию. Нам всем удалось познакомиться с шестнадцатью директорами казахстанских школ, которые приняли участие во вводной конференции в г. Нур-Султане (ныне — Астана) с целью подготовки к реализации инициативы «Лидерство учителей Казахстана» на базе их школ. В процессе трехдневной конференции оказалось, что у нас много общего с директорами школ в Казахстане, но в то же время у нас имеются и существенные различия в культурных контекстах, и, как следствие этого, были отмечены различия в нормативных документах по руководству школой. В этой главе мы кратко

сформулировали темы, которые были обсуждены с директорами школ инициативы ЛУК на вводной конференции, проведенной Трейси и Вэл. Конференция была организована ООФ «Школа для всех» в сотрудничестве и на базе Высшей школы образования Назарбаев Университета (далее — НУВШО) в августе 2019 года. В последующем, по мере реализации проекта ЛУК с 2019 по 2022 годы, поддержку директорам школ продолжали оказывать Дэвид Фрост и стратегическая группа инициативы ЛУК.

Построение открытого диалога между директорами

В начале вводных семинаров мы попросили директоров, чтобы наши обсуждения следовали правилу конфиденциальности Чатем-Хаус¹¹, установленному Королевским институтом международных отношений в Лондоне в 1927 году, с тем чтобы позволить ответственным работникам и дипломатам со всего мира встречаться и участвовать в открытых обсуждениях, не опасаясь того, что их процитируют по поводу всего высказанного ими на встрече. Правило гласит:

¹¹ Чатем Хаус — дипломатический термин. Chatham House — разговорное название Королевского института международных отношений, Великобритания. В Чатем-Хаусе действует принцип анонимности обсуждений, известный как правило Чатем-Хауса (Chatham House Rule). В соответствии с принципом, делегаты и гости семинаров не имеют права разглашать авторство тех или иных мнений за пределами Чатем-Хауса. Принцип призван способствовать откровенности мнений и обсуждений. Он действует лишь на некоторых встречах и семинарах.

«Когда собрание или его часть проводится в соответствии с правилом конфиденциальности Чатем-Хаус, участники вправе свободно использовать полученную информацию, но при этом ни личность, ни место работы говорящего или любого другого участника не могут быть раскрыты».

В дискуссиях между руководителями школ важно создать атмосферу доверительных отношений, в которой можно свободно делиться опытом и открыто обсуждать вопросы. Таким образом мы можем учиться друг у друга, не ограничивая и не сковывая себя в своих рассуждениях. Директора выразили большое удовлетворение возможностью открыто поговорить друг с другом о своей практике, и к концу третьего дня появилось чувство общности наших интересов и проявление воодушевления и энтузиазма по поводу возможностей для открытого обсуждения в будущем, которое реально только между коллегами. Это важный момент, потому что директора в Великобритании приобрели свой лидерский опыт, обучаясь друг у друга на различных местных и национальных форумах. В Казахстане у директоров не всегда имеются возможности для открытой беседы друг с другом о своей практике управления.

Одна из первых существенных тем в наших обсуждениях была сосредоточена на роли директора, что равноценно термину «глава учебного заведения», повсеместно используемому в США и других частях мира, и термину «главный учитель», который мы используем в Великобритании. Директора, участвующие в программе ЛУК, были удивлены, услышав, что у нас принято считать, что у руководителя школы нет ответов на все вопросы. Для нас авторитет руководителя основывается на его умелой практике

лидерства, а не на восприятии того, что он является экспертом во всех сферах школьной жизни. В литературе по лидерству в школе идея о том, что лидерами рождаются, считается устаревшим мифом (Hallinger & Heck, 1996). Что по-настоящему важно, так это умение практиковать лидерство (Raelin, 2011). Но что это значит? Практика лидерства включает в себя такие виды поведения, как воздействие на других и мотивация других, проявление инициативы и определение направления организации, обеспечение поддержки и условий работы, возложение ответственности на других, умение на своем примере моделировать обучение на протяжении всей жизни, а также признание ценности и поощрение правильных действий сотрудников.

Ключевое различие между нашими системами связано с проблемой автономности школы. В школах Англии для директора привычным считается принятие решений в отношении набора и найма персонала, организационной структуры школы и финансового управления. Данная практика может отличаться от школы к школе, но автономия школы идет в тесном взаимодействии с подотчетностью (Glatter, 2012) и усилением централизованного контроля программы обучения и системы оценки. Каждая школа также подвергается проверкам со стороны управления по стандартам в образовании (Ofsted). Во время визита в рамках инициативы ЛУК директора школ Казахстана говорили о том, что они привыкли к относительно ограниченной автономии. Была высказана надежда, что внедрение новой системы финансирования школ Казахстана приведет к большей самостоятельности школы.

Формирование культуры

Другой темой, обсуждаемой в первой части семинара с директорами, было формирование организационной культуры школы, необходимой для создания среды, благоприятной для развития лидерства учителей. Организационная культура школы представляет собой ключевую переменную при оценке вероятности того, что лидерство учителей может стать приемлемым и принятым ими явлением (Qanay & Frost, 2020). Директора играют ключевую роль в формировании организационной культуры, потому что во многих системах образования они имеют право изменять структуру, приемы и процессы, которые могут либо препятствовать проявлению «голоса» учителя, либо поощрять его участие в принятии решений. В Великобритании руководство школы вправе видоизменять структуру школы как организации. Они всегда консультируются с советом попечителей своей школы, но пользуются правом на самостоятельность, позволяющим им определять новые служебные обязанности и назначения на должности по мере необходимости. В Казахстане реализация политики финансирования (предполагающий переход на систему подушевого финансирования), запущенной как пилотный проект в 2013 и 2014 годах, признана наиболее эффективным, справедливым, регулируемым, ощутимым и прозрачным методом финансирования школ (Pons et al., 2015). Это может служить стимулом для директоров развивать школы как организации для оказания положительного воздействия на формирование профессиональной культуры. На наших вводных семинарах мы цитировали американского ученого в области организационных исследований, который утверждает, что:

«Единственное, что действительно важно в деятельности лидеров, так это их умение создавать культуру и управлять ею. Уникальность таланта лидеров заключается в их способности работать с культурой».

Schein, 1985, стр. 2

Этот момент нашел отражение в литературе по лидерству в образовании (Deal & Peterson, 2016). На нашем семинаре мы разъяснили участникам идею культуры как единства общепринятых ценностей, норм поведения, заведенного порядка и общего языка или, как выразились Дил и Кеннеди (Deal & Kennedy, 1983), нашего обычного уклада ежедневной работы. Тема формирования организационной культуры была впоследствии повторно рассмотрена Дэвидом Фростом и Гулмирой Канай в серии семинаров, состоявшихся в 2020 году. На сессии, посвященной созданию культуры, Дэвид подчеркнул, что ни правительства, ни директора школ не могут навязывать какую-либо поведенческую культуру школе. Можно заставить кого угодно вести себя определенным образом, но невозможно контролировать ценности и убеждения, которых придерживаются эти люди. Единственный выбор, имеющийся у руководителей, — это привить коллективу определенную модель следования ценностям, убеждениям и нормам поведения. Дэвид расширяет эту метафору на примере садоводства: орошение и культивация почвы сравниваются с созданием организационных структур, которые способствуют диалогу и коллегиальности; посев семян сравнивается с внедрением новых представлений о практике и о коллегиальности; выращивание в саду сравнивается с мониторингом профессиональной

культуры, чтобы можно было устранить помехи для осуществления диалога и сотрудничества; рыхление, прополка и полив сада сравниваются с тем, как руководители могут обращать внимание на проблемы и как происходит решение таких проблем, как заблуждения и бесполезные практики, а также поощрение целесообразных идей и эффективной практики путем привлечения к ним внимания и оценки их по достоинству.

Трансформационное лидерство

Ключевыми аспектами лидерства являются упомянутые выше реструктуризация и построение культуры, и в западной литературе они легли в основу понятия, известного как «трансформационное лидерство» (Day & Sammons, 2013). Важным является различие между трансформационным и транзакционным лидерством (Bass, 1985). Все директора должны использовать транзакционные стратегии в форме бесед с сотрудником, который, возможно, заблуждается, совершает ошибки, или предложить поддержку человеку с проблемами со здоровьем или проблемами в семье. Разумеется, такого рода действия жизненно важны, но стратегии трансформации уходят корнями дальше: они включают, например, формирование видения, определение направления, организационную реструктуризацию, формирование культуры, формирование обслуживающего персонала и составление учебных программ, а также взаимодействие с сообществом (Day & Sammons, 2013). Трансформационные подходы сосредоточены на эмоциях и ценностях, а также на «стимулировании развития потенциала и более высоко-

го уровня личной заинтересованности в достижении целей организации» (Leithwood & Jantzi, 2006: 204).

Стратегии трансформационного лидерства существенны для развития лидерских качеств учителей по двум направлениям: во-первых, они позволяют директорам развивать более благоприятную профессиональную культуру и, во-вторых, они предполагают принятие решений, имеющих структурный характер. Здесь могут содержаться следующие вопросы: кого попросить выступить в роли фасилитатора? где и когда будут проходить групповые встречи? какие меры необходимы для того, чтобы учителя могли поделиться своим опытом со своими коллегами в школе?

Коллективное лидерство

На вводном семинаре мы также обсудили идею распределенного лидерства, концепцию, которая уже более 20 лет обсуждается в литературе по лидерству в образовании и развитию школы (Bennett et al., 2003; Gronn, 2000; Harris & Muijs, 2004). Этот термин интерпретируется некоторыми практиками и учеными как делегирование полномочий в рамках традиционной иерархической системы управления в организации, хотя мы полагаем, что это недалековидное толкование. Это довольно ограниченное управленческое определение, встречающееся в отчете ОЭСР (Pons et al., 2008), в котором рекомендуется увеличение количества структур среднего управленческого звена как стимулов для учителей в их продвижении по карьерной лестнице и в подготовке ко вступлению в руководящую должность. Однако если мы действительно заинтересованы в создании

подходящих условий для реформ и инноваций, нам следует увидеть ценность лидерства, которое действительно распределяется между представителями педагогического коллектива, чтобы школы стали «организациями, предрасположенными к лидерству» (Raelin, 2003). В таких организациях лидерство практикуется не только среди учителей, но и среди учащихся, создающих среду, полную жизни, ориентированную на будущее и способствующую обучению каждого.

В условиях, когда ответственность за лидерство возлагается на каждого учителя, то, скорее всего, он сосредоточится на том, что для него действительно важно, или, другими словами, на своей моральной цели (моральном долге). Если у учителя есть возможность размышлять о своих ценностях и профессиональных проблемах, то его внимание будет сосредоточено на процессе обучения учащихся и на улучшении этого обучения. Это было подтверждено опытом, накопленным в наших собственных школах, а также в профессиональном сообществе ХартсКем. На вводном семинаре мы поднимали вопрос об идее лидерства для обучения (*leadership for learning*) (MacBeath & Dempster, 2009), ее концептуальной основе, разработанной командой Кембриджского университета в рамках международных исследований и разработок в школах в нескольких странах, включая Австралию, США и ряд европейских стран. Ключевые принципы этой идеи включают разделение лидерства, контроля и учета, а также приоритизацию всех показателей обучения в школе и педагогической деятельности. Кембриджская концепция была предложена в качестве альтернативы идее руководства в обучении, так часто обсуж-

даемого в Америке и предполагающего, что единственным ответственным за деятельность школы является директор школы (Elmore, 2003).

Если и лидерство, и ответственность разделяются между всеми участниками процесса обучения, то мы можем ожидать, что школы будут процветать как обучающиеся сообщества, в которых сотрудники и учащиеся постоянно учатся, берут на себя ответственность за свое обучение и практикуют лидерские качества. Во время вводного семинара мы обсуждали идею глубокого и основательного улучшения, которое может произойти, если школа станет обучающимся сообществом, как было отмечено канадскими исследователями:

«...в занимающемся обучением сообществе люди испытывают глубокое чувство расширения прав, возможностей и самостоятельности, а также глубокую личную заинтересованность в работе школы. Это означает, что люди в школе формируют не только сообщество учащихся, но и сообщество лидеров».

Mitchell & Sackney, 2000, стр. 93

Идея глубокого основательного улучшения помогает нам выйти за рамки ограничений, присущих руководству, которое направлено, прежде всего, на поддержание порядка и которое включает краткосрочные тактики для улучшения показателей.

Совместная работа директоров и учителей над реформированием и развитием школы

На вводном семинаре мы говорили о том, как на протяжении многих лет мы использовали идею «непозиционного лидерства учителей» (Frost, 2017) для создания школьной культуры, описываемой как «профессиональное обучающееся сообщество» (professional learning communities) (Stoll et al., 2006). Мы провели триангуляцию между а) лидерством, практикуемым директорами школ; б) лидерством, осуществляемым учителями; и в) ростом культуры, которую можно было бы описать как профессиональное обучающееся сообщество, что проиллюстрировано схемой 2.

На нашем семинаре мы поделились своим опытом работы в школах сообщества ХартсКем. Например, один директор сказал так о программе лидерства учителей, практикуемой в его школе:

«...[это] помогло разрушить барьеры и иерархию в школе. Отрадно было наблюдать, как молодые и менее опытные сотрудники руководят обучением тех, у кого за плечами огромный стаж. Приятно было быть свидетелем вовлечения в программу непедагогического персонала. Это еще больше усилило чувство общей цели и командной работы, а также расширило ответственность коллектива за важные вопросы школы».

Директор, профессиональное сообщество ХартсКем

Логический треугольник лидерства и реформирования/улучшения школы



Это то, к чему мы стремимся, будучи руководителями в наших школах.

Лидерство в школах сообщества ХартсКем

На вводном семинаре Трейси изложила информацию о том, каким образом осуществляется лидерство в начальной школе Уормли, где она работает директором. Она рассказала об основных ценностях школы и о том, как они влияют на школьную этику и культуру; описала качества учащихся, которые школа стремится развивать: любознательность, творческий потенциал, стойкость, уверенность и способность размышлять. Эти качества позволяют им мыслить самостоятельно и учиться на протяжении всей жизни. Трейси также описала учителей, которых школа стремится развивать: новаторов и сотрудников, обладающих пытливым умом, умением сопереживать, движимых сильной духовно-нравственной целью. Такие учителя способны осуществлять профессиональную рефлексию, проявлять лидерские качества, влиять на коллег и участвовать в стратегическом планировании. Как следствие подобного видения, в основе понимания лидерства у Трейси лежит идея заинтересованности в коллективном лидерстве, основанной на убеждении, что каждый в перспективе способен возглавить осуществление изменений и внедрить улучшения. Разработанная ею стратегия руководителя школы включает в себя следующее:

- позволять учителям размышлять, оспаривать иные мнения, планировать и внедрять новшества;

- поощрять сотрудников в принятии на себя рисков и опробования чего-то нового;
- запускать программы поддержки изменений в школе под руководством учителя;
- принимать меры по поощрению сотрудничества;
- иметь стратегический план, позволяющий коллегам обмениваться опытом и учиться друг у друга;
- предоставлять учителям возможность учиться у коллег из других школ.

Целью этого стратегического видения является поддержка в учителях Уормли высокой самооценки, ощущения себя свободными от ограничений с чувством собственной силы и достоинства. Такие учителя чувствуют себя уверенно в коллективе, активно участвуют в обсуждениях, готовы оспаривать другие идеи и сотрудничать друг с другом. Таким образом учителя работают сообща для улучшения и развития этой практики и повышения эффективности школы.

Имеются веские доказательства того, что такой стратегический подход является успешным. Одна из коллег Трейси сказала о своем участии в программе следующее:

«Проект развития под руководством учителя помог мне в моей профессии и сделал меня профессионалом... Я стала намного увереннее. Это помогло мне обрести голос, стать увереннее при обучении других, помнить, что мне есть чем поделиться с моими коллегами-профессионалами — тем, что их заинтересует. Теперь я точно знаю, что могу изменить ситуацию к лучшему... Испытывать подобные чувства на втором году обучения — это потрясающе!»

Диана Кампкин

Другой коллега, Стив, который участвовал в магистерской программе ХартсКем «Лидерство в преподавании и обучении» сказал следующее:

«Ведение проекта с использованием подхода ХартсКем помогло мне понять, насколько сильна совместная работа в достижении оцутимых и устойчивых изменений. Выявив и изучив общую проблему, учителя были заинтересованы в совместной работе и мотивированы на поиск решений для педагогического совершенствования в нашей школе. Профессиональный диалог был таким вдохновляющим, чего я никак не ожидал. В результате мы все заметили изменения в нашей практике, вышедшие за рамки самого проекта».

Стив Эммет

Вэл также рассказала о своем опыте работы в качестве представителя администрации в средней школе Берчвуд. Она несла двойную ответственность за повышение квалификации учителей и повышение качества преподавания и учения. Когда она вступила в эту должность в 2003 году, она отметила, что в команде налажены хорошие доверительные отношения, но коллективно интеллектуальный капитал использован недостаточно. В дальнейшем она сосредоточила свои усилия на школьной системе и структуре обучения в школе, которые можно было бы развить для наращивания такого интеллектуального капитала. Так же, как и Трейси, Вэл хотела предоставить коллегам возможность вместе обсудить практику; она стремилась продвигать сотрудничество и расширять профессионализм (Frost, 2019).

Ключевой стратегией для нее было ознакомление ее коллег с программой «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ).

Программа ПРРУ в школе Берчвуд позволила каждому участнику определить свои собственные профессиональные проблемы и разработать проект для их решения. Ниже приведены примеры названий проектов.

Названия проектов ПРРУ в школе Берчвуд

- Разработка стратегий, побуждающих учащихся читать для удовольствия
- Развитие преподавания и обучения для повышения грамотности в области естественных наук
- Развитие учебной беседы с помощью маркировки для эффективной работы с информацией и постановкой целей
- Разработка практики самостоятельной работы учащихся для всей школы
- Разработка стратегий для улучшения самостоятельного обучения старшеклассников на уроках физики
- Разработка стратегий для углубления творческих способностей учащихся в области изобразительного и исполнительского видов искусства
- Вовлечение учащихся в изучение современных иностранных языков посредством использования музыки
- Разработка стратегий по улучшению благосостояния персонала
- Развитие лидерских качеств у учащихся

Предоставление возможности учителям решать волнующие их вопросы в значительной мере способствовало укреплению энтузиазма, заинтересованности в работе и стремлению к улучшению практики. Сработал «человеческий фактор» — ключевое понятие социологии и психологии (Bandura, 1989; Giddens, 1984), все чаще обсуждаемое в последние годы в области образования и развития системы образования (Frost, 2006; Durrant, 2020; Edwards, 2015). В Берчвуде Вэл обнаружила, что участие в программе воодушевляет и активизирует более опытных коллег старшего возраста, углубляет нравственный потенциал профессии и уверенность в собственных силах новоиспеченных квалифицированных коллег. Многие участники продолжили обучение для продвижения по службе.

Высокий уровень воздействия программы был достигнут благодаря тому, что каждый участник убедил ряд коллег участвовать в процессе разработки программ развития. Эффект воздействия возрос, когда членов группы ПРРУ попросили провести семинары для всего коллектива школы. Влияние ощущалось на протяжении еще долгих лет, так как группа ПРРУ ежегодно обновлялась, и в итоге почти все учителя в школе были вовлечены в участие в проекте. Результаты были такими впечатляющими, что трудно перечислить их все, но в дополнение к преобразованию учителей в личностном плане школа, как организация, была преобразована, поскольку были внедрены усовершенствованные методы и в распорядок школы. К примеру, это:

- изменение сроков официальной оценки,
- новая система поощрения учащихся,

- новый подход к методике опроса учащихся на уроках,
- создание кружков,
- инновации в области самостоятельной работы учащихся.

В целом проекты учителей оказали большое воздействие на саму структуру и профессиональную культуру школы, в основе которых было появление новой нормы, связанной не только с расширением возможностей педагогов для обмена опытом и идеями, но и с тем, что данная практика стала приемлемой и понятной, превратилась в то, чем занимаются учителя в Берчвуде.

Вэл убедила администрацию своей школы в том, что их вовлеченность в программу ПРРУ жизненно важна, так как поддержка администрацией школы лидерства учителей стала причиной их профессионального успеха. Администрация школы коренным образом избавилась от предрассудков касательно способностей их учителей.

Непрерывное развитие лидерства директоров

Важной целью наших вводных семинаров было убеждение директоров школ в том, что их развитие как лидеров является жизненно важным фактором для обеспечения успеха программы ЛУК. Мы попросили их серьезно отнестись к проекту и принять участие в процессе непрерывного профессионального развития, включающем в себя два элемента. Первым элементом было решение серии рефлексивных и оценочных заданий, таких как участие в дискуссии с другими директорами на сетевых мероприятиях ЛУК, наблюдение за деятельностью педагогов на сетевых мероприятиях.

ятях и мониторинговые беседы с фасилитаторами ЛУК. С помощью решения таких рефлексивных заданий директора выявили проблемы, которые могла бы решить стратегическая группа программы ЛУК. У нас также был составлен длинный список директоров в сообществе ХартсКем, готовых проконсультировать, посоветовать что-то и поделиться своим опытом. Вторым элементом была серия онлайн-семинаров, проводимых Гулмирой Канай при участии Дэвида Фроста. Они были посвящены темам лидерства в образовании и роли директоров в формировании школьной культуры, а также в оказании поддержки лидерству учителей.

Директора школ проявили энтузиазм по поводу непрерывной поддержки в развитии собственных лидерских качеств. Это перекликается с призывом ОЭСР к повышению профессионализма администрации школы (Pont, Nusche & Morgan, 2008). Отчет ОЭСР, основанный на исследовании политики и практики лидерства во всем мире, предполагает, что для совершенствования системы образования роль директора-лидера требует качественного повышения квалификации и профессионального развития для гарантии того, что руководители обладают необходимыми навыками и способностями для исполнения своей функции.

Заключение

Может показаться парадоксальным утверждение, что директора школ должны иметь возможность развивать свои лидерские качества, одновременно продвигая лидерство учителей. Однако здесь нет реального противоречия. Управление со стороны администрации, являющееся стра-

тегическим и сосредоточенным на реформировании и развитии, с большей вероятностью будет эффективным, если оно позволит руководству учителей внедрить разнообразие, поощряемое сообществом ХартсКем и инициативой ЛУК для обеспечения развития школы. Именно поэтому директор играет ключевую роль в формировании профессиональной культуры внутри школы, которая способствует продвижению инноваций под руководством учителя, коллективному новаторству в поощрении и поддержке лидерства учителей с помощью вышеописанных способов.

На более широком системном уровне важно отметить стремление к автономности, которым пользуются в английских школах, поскольку это позволяет администрации школы распределять свои бюджеты для поддержки лидерства учителей в своих школах. В школах сообщества ХарстКем руководители школ также могут участвовать в академических исследованиях лидерства и взаимодействовать с другими школами с целью повышения эффективности обучения. Директора школ также могут определять структуру своих школ как организаций, решая, например, сколько заместителей и помощников им следует назначить. Они также могут определять соответствующий предел в шкале заработной платы для разных должностей. Предпосылкой для этого является то, что в британских школах важен профессиональный подход к решению развития лидерства в школе, и высокая зарплата администрации школы является побудительным мотивом для учителей становиться управленцем высшего звена. В британских школах средняя зарплата учителя составляет около 3000 фунтов стерлингов, в то время как средняя зарплата директора приравнивается к

55 000 фунтам стерлингов в год в зависимости от размера школы. Максимальный размер заработной платы директоров школ может составлять более 117 000 фунтов стерлингов в год.

Поддержка лидерства учителей в школе — это оправданная стратегия для директоров школ, заинтересованных в проведении реформ и внедрении инноваций у себя в школе. Директора школ должны быть наделены такими полномочиями, которые позволят им поддерживать самооценку учителей для раскрытия их творческого потенциала и развития их моральных ценностей.

Вэл Хилл, Трейси Гайтери, Дэвид Фрост

Глава 5

Инициатива «Лидерство учителей Казахстана»: предпосылки, подготовка и внедрение

В этой главе мы представим историю продвижения инициативы «Лидерство учителей Казахстана» (далее — ЛУК) в общеобразовательных школах Казахстана с 2019 года. В первую очередь мы введем читателя в образовательный контекст Казахстана и разъясним условия возникновения инициативы ЛУК.

Реформа образования в Казахстане и лидерство учителей

С 2011 года в школах Казахстана осуществляется интенсивное реформирование образования, в том числе обновление образовательной программы, внедрение новой системы оценки и концепции трехязычного обучения (OECD, 2014). Согласно международным исследованиям, успех реформ в сфере образования зависит от учителей, поскольку их педагогическая деятельность оказывает прямое воздействие на учащихся (Darling-Hammond, 2000; OECD, 2010; Fullan, 2016). Участие педагогов в разработке образовательной политики и принятии решений имеет особое значение в развитии их профессионализма и повышения статуса профессии учителя в целом (OECD, 2014). Это, в свою очередь, требует от учителя развития навыков ли-

дерства и расширения их профессиональных компетенций (Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan, 2016).

Переосмысление подходов к реформированию образования в Казахстане требует укрепления лидерского потенциала непосредственно в школах (OECD, 2014). Лидерство — это акт оказания воздействия на отдельные лица или группы в направлении к достижению общей для них цели (Yukl et al., 2002). В сфере образования лидерство истолковывается как практика определения направления и влияния на людей с целью движения в этом направлении для совершенствования эффективности деятельности школы в целом (Leithwood et al., 2006). Это определение допускает идею, что лидерство может осуществляться всем школьным сообществом, а не только отдельными избранными группами людей.

Важно отметить, что применение в школе модели укрепления организационного потенциала в условиях централизованной системы управления, как, например, в Казахстане (Yakavets et al., 2017), высвечивает проблемы, связанные с предоставлением директорам школ возможности развивать потенциал организации, которой они управляют. Прочно налаженная система бюрократии и централизованного принятия решений означает, что директора школ не наделены правом на самоуправление для внедрения изменений и восприятия первостепенного значения своей роли в продвижении культуры профессионального обучения (Frost et al., 2014). Однако шаги, предпринятые правительством в сторону интернационализации системы образования, усиливают потребность в разных стандартах и подходах в среднем образовании (Fimyar, 2014). Например, переход к

подушевому финансированию позволяет повысить ответственность школ (Ait Si Mhamed et al., готовится к печати). Это требует расширения представления о школе как организации, а также роли учителя в школе.

Исследования выделяют необходимость уточнения понятия «профессионализм», как инструмента продвижения учителей по карьерной лестнице в бюрократической системе, а также понятия «профессиональность», согласно которому приоритетом становятся нравственные ценности учителей в их повседневной деятельности (Hoyle & Wallace, 2009; Bangs & Frost, 2016). Последнее понятие рассматривает педагогов как профессионалов, способных управлять изменениями независимо от их должности путем генерирования знаний и сотрудничества со своими коллегами (Durrant & Holden, 2006; Frost, 2011). Глубокое осмысление своей практики и непрерывное образование дают возможность учителям содействовать совершенствованию школы (Fullan, 2007), что свидетельствует о важности создания условий для их профессионального развития.

Повышение уровня профессионализма учителей имеет особое значение в постсоветских странах. Например, Телешалиев (2013) подчеркивает потребность в предоставлении учителям возможности «развивать и проявлять свой профессионализм» как ключ к «развитию преподавания» (с. 69). Учителя в этих странах активно реализуют реформы, инициированные правительством, на уровне класса и школы с целью улучшения качества обучения учащихся (Teleshaliyev, 2013; Bridges et al., 2014). В то же время, учитывая сложившуюся в образовании традицию реформ, спускаемых сверху, необходимо поддерживать вовлеченность

и «голоса» учителя для восстановления статуса и авторитета профессии. В другом образовательном контексте такая поддержка привела к возникновению движения лидерства учителей.

Как свидетельствуют международные исследования, высокоэффективные образовательные системы продвигают идею лидерства учителей в качестве средства укрепления веры педагогов в собственные силы и повышения качества обучения (Schleicher, 2012; Berry, Zeichner & Evans, 2016). Это направление рассматривает учителей как профессионалов, способных развиваться и управлять изменениями в образовании, независимо от того, занимают ли они какую-либо административную должность, генерировать знания по принципу «снизу вверх» (Durrant & Holden, 2006; Frost, 2011). Для этого существует множество способов. Во-первых, учителя могут вносить изменения в систему образования, подвергая сомнению устоявшиеся практики и постоянно обучаться (Hopkins et al., 1994; Fullan, 2007). Во-вторых, учителя могут принять на себя ответственность за внедряемые изменения, определив план действий и выступив с инициативой по его реализации. (Frost, 2013; Frost & Durrant, 2003a). Это означает, что у них есть потенциал способствовать внедрению образовательных инноваций (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Mitchell & Sackney, 2011).

В рамках процесса интернационализации системы образования в Казахстане увеличилась потребность в различных стандартах и подходах к управлению средним образованием (Fimyar, 2014). Например, в 2019 году в Казахстане был принят закон «О статусе педагога» для защиты прав

учителей и повышения их роли в обществе. Кроме того, предстоящая политика, например, связанная с подушевым финансированием школ, требует повышения ответственности и автономии на уровне школы (Аит Си Мхамед и др., готовится к печати) и представляет собой переход от прежнего централизованного финансового и идеологического управления. Такая политика требует более широкого взгляда на школу как организацию и роль учителя в ней.

В этой связи в 2019 году в школах Казахстана была запущена инициатива ЛУК, которая была нацелена на развитие непозиционного лидерства учителей, при котором понятие лидерство рассматривается как часть процесса преподавания, а значит может быть осуществлено каждым учителем (Frost, 2011). При данном подходе лидерство представляет собой моральное состояние, в процессе которого учитель (а) определяет свои профессиональные ценности путем систематического размышления над собственной практикой, (б) формирует определенное видение в соответствии со своими профессиональными потребностями или запросами школы и (в) действует, чтобы добиться изменений в своей практике, в школе и в сообществе (Frost, 2000; Frost & Durrant, 2003b).

Однако необходимо развивать инфраструктуру и процессы, для того чтобы учителя понимали необходимость и смысл изменений, а также могли управлять ими при необходимости (Fullan, 2007). В этой связи, стратегия ПРПУ, на которой основывалась инициатива ЛУК, могла предоставить учителям возможность осуществлять лидерство в школах Великобритании (Mylles, 2006; Frost, 2000; Hill, 2014). Данная стратегия была протестирована в рамках международной инициативы

лидерства учителя (International Teacher Leadership initiative, далее МИЛТУ), которая поддерживала лидерство учителей в 150 школах в 15 странах по всему миру и привлекла к участию более 1000 педагогов. Их опыт свидетельствует, что в лидерстве учителей есть несколько положительных элементов, например, продвижение демократических ценностей, ускорение модернизации образовательной системы, повышение эффективности школы и создание условий для инноваций на местном уровне (Frost, 2011).

Первый пилотный проект в городе Таразе

Стратегия ПРПУ была впервые адаптирована, применена и внедрена Гулмирой Канай в четырех школах Казахстана в рамках ее докторской диссертации в Университете Кембридж в 2016–2017 учебном году.

Перед началом пилотирования стратегии ПРПУ, Гулмира обратилась к региональным департаментам образования и директорам школ, презентовала структуру стратегии ПРПУ, предложила им сотрудничество и получила их разрешение. Вовлеченность директоров и администрации школ в данную программу было важно, поскольку это могло оказать прямое воздействие на мотивацию учителей-участников программы. Необходимо отметить, что все участники программы решили участвовать в ней на добровольной основе. Учитывая, что в рамках программы учителя должны были внедрять изменения и вести проект развития в течение одного учебного года, их добровольное участие и мотивация играли важную роль в обеспечении успешности их проектов и программы в целом.

В начале программы также стало ясно, что школы имели разный опыт реализации международных проектов, основанных на конструктивистской педагогике. В этой связи было важно сформировать в каждой школе проектную команду, в состав которой вошли директора школ, заместители директоров и другие лица, способные взять на себя роль фасилитаторов. Сообща они планировали, внедряли, контролировали и оценивали программу, которую они называли «Лидерство учителей в обучении и сотрудничестве». В ней приняли участие педагоги-предметники и представители администрации со стажем работы от 2 месяцев до 35 лет. Каждая из школ определила фасилитатора для совместного с Гулмирой руководства программой. Все фасилитаторы были опытными учителями и заместителями директора, хорошо знавшими внутренние процессы своих школ. У данных фасилитаторов также был опыт участия в программах профессионального развития Центра педагогического мастерства при Назарбаев интеллектуальных школах (Wilson, 2017). Гулмире удалось совместно со своими коллегами разработать программу, включавшую проведение шести семинаров в школах продолжительностью около двух часов каждый, два сетевых мероприятия с определенной периодичностью и заключительную конференцию. Анализ процесса позволил команде обсуждать основные проблемы и улучшать стратегию ППРУ в процессе. Далее представлены четыре фазы внедрения программы: создание условий, переориентация деятельности, принятие и рефлексия (Kanayeva, 2019).

Создание условий

Первая фаза программы состояла из подготовительных мероприятий, включающих в себя налаживание отношений сотрудничества и анализ контекста, о котором уже упоминалось выше. Также важное значение имеет введение команды фасилитаторов в работу и тщательный отбор участников. Эта подготовительная работа оказалась очень сложной из-за сложившейся управленческой культуры, характеризующейся как централизованная и иерархическая. Данные нормы повлияли на профессиональную идентичность учителей и администраторов школ, в которой считалось необходимым инструктировать учителей, а не помогать им достигать поставленных задач.

Переориентация

На данной фазе были проведены групповые сессии внутри школ, индивидуальные встречи с участниками программы и первая из трех межшкольных встреч. Выяснилось, что проблема заключалась в основном в переориентации восприятия учителей о понятии «обучение» из-за противоречия между конструктивистским подходом к обучению и ранее существовавшими культурными нормами. Идея о том, что знания могут быть построены на индивидуальном и социальном уровнях (Dewey, 1916), еще не приобрела широкого распространения в казахстанской образовательной традиции. Гулмира совместно с ее коллегами попросила участников сделать шаг в доселе неизвестный им мир рефлексивной практики и лидерства, результаты которых не могут быть достоверно прогнозируемыми. Для того чтобы завоевать доверие и создать безопасное пространство

для подлинного размышления, потребовалось приложить немало усилий.

Действие

Термин «действие» был использован потому, что именно на этом этапе программы участники перешли к более активной позиции, позволившей им начать участвовать в запланированных, осознанных действиях для достижения улучшений их практики. Возникшие у участников вопросы стали воплощаться в более конкретные планы, что указано в комментарии ниже:

«...Полагаю, у нас нет платформы для продвижения казахского языка и литературы в нашей школе [...] Мне хотелось бы создать клуб, где у учащихся будут возможности для развития творчества. Например, есть учащиеся, которые могут писать статьи и стихи, но у них нет дополнительной поддержки для развития своих талантов, поэтому я хотел бы создать такой клуб, но у меня нет четкого плана, как это осуществить...»

Участник программы, 2016–17

Подобные идеи прорабатывались в форме подробных планов действий, позволяющих участникам руководить процессами реализации их видения на практике.

Рефлексия

Финальные этапы программы включали заключительную конференцию, где были представлены достижения участников программы. Конференция позволила

всем участникам программы подвести итоги достигнутого. Групповые сессии включали дискуссии о воздействии ПРРУ на участников программы. Инструменты, разработанные участниками профессионального сообщества Хар-тсКем, были использованы для оказания помощи участникам в оценке и расширении их воздействия. Значительным событием в то время была встреча между участниками программы с представителями администрации школ и руководителями отделов образования. Это была благоприятная возможность для учителей принять участие в диалоге с руководителями, с энтузиазмом участвовавшими в процессе; один из них даже предположил, что все учителя в их школе должны иметь возможность руководить такими проектами.

Представленные портфолио с доказательствами включали в себя отражающие деятельность участников отчеты, раскрывающие достигнутые ими результаты в рамках программы и то, каким образом развивались мысли участников в течение года. Один из фасилитаторов отметил:

«Раньше они были незаметны среди своих коллег [...] программа укрепила их веру в себя. Они начали участвовать в школьных дискуссиях, стали более активными в поисках возможностей профессионального образования, делились своими знаниями с коллегами, брали на себя ответственность и добивались результатов».

Фасилитатор, 2016–17

Заключительная конференция оказалась более значительным событием по сравнению с двумя предыдущими мероприятиями сообщества; среди участников были гости

из других школ региона и представители сообщества ХартсКем, которые прилетели из Великобритании для участия в данном мероприятии. Присутствие иностранных гостей помогло поднять престиж мероприятия. Также было полезно прислушаться к независимым точкам зрения, особенно со стороны тех, кто имел опыт руководства учителями в других странах (Qanay et al., 2019). Например, они наблюдали, как учителя говорят о лидерстве, хотя и делают акцент на результатах, а не на процессе. Тем не менее на этой конференции были явные доказательства того, что учителя, не обладая надлежащей официальной властью или статусом, на самом деле смогли добиться изменений в своих школах. Один из присутствующих, руководитель школы отметил:

«Как представитель руководства школы я могу утверждать, что проекты учителей оказали положительное влияние на школьную практику. Мы узнали, что улучшение школы может происходить без ограничения учителей приказами, но позволяя им проявлять инициативу».

Заместитель директора, 2016–17

Отзывы участников свидетельствуют о том, что они нашли этот опыт очень позитивным. Это важное достижение подтвердилось, когда каждому участнику в праздничной обстановке были торжественно вручены сертификаты профессионального сообщества ХартсКем. Серджиованни (Sergiovanni, 2007) отмечает, что «секрет мотивации и необычайной приверженности и производительности (учителей) со временем можно найти только в самом учитель-

стве» (стр. 130). Это прозвучало в комментариях одной из учительниц, которая описала свое участие в программе следующим образом:

«Вы испытываете прекрасное чувство собственного достоинства, когда у вас есть возможность выявить проблему, беспокоившую вас долгое время и системно решать ее».

Участник, 2016–17

Ближе к концу программы в 2017 году участники поделились своими историями лидерства на региональном и национальном уровнях. Некоторые участники программы презентовали свои проекты на местных и международных конференциях, на которых они поделились историями воздействия их инициатив на обучение учеников и школьную практику. Другие опубликовали свои истории в журналах для практиков. Мы призвали участников рассматривать такие публикации как возможность пропагандировать идею лидерства учителей, публикуя рассказы о своей новаторской работе. Они стали катализаторами лидерства учителей в других регионах страны.

Второй пилотный проект в городе Кокшетау

В 2018 году Фонд Сорос-Казахстан (далее — ФСК) инициировал запуск пилотного проекта по лидерству учителей Казахстана на базе 4 общеобразовательных школ г. Кокшетау. Партнером ФСК на этом этапе развития проекта стала казахстанская неправительственная организация ОФ

«Научно-практический центр гражданского образования» (директор — Арман Аргынов). Весной 2018 года коллеги из ФСК и ОФ «Научно-практический центр гражданского образования» посетили Кембридж, чтобы встретиться с представителями из профессионального сообщества ХартсКем и больше узнать о программе непозиционного лидерства учителей. Во время этих встреч коллеги из ХартсКем подчеркивали важность результатов пилотной реализации инициативы в школах г. Тараза. Команда ХартсКем смогла извлечь уроки из опыта школ Тараза, посетив заключительную конференцию, где они были наблюдателями и провели интервью с участниками и фасилитаторами. Еще одним ресурсом для начала более системной работы по проекту в Казахстане стал перевод на русский язык книги «Трансформация образования через лидерство учителей» под редакцией Дэвида Фроста (2014), которая была опубликована в 2017 году благодаря поддержке Фонда Сорос-Казахстан. Во время этого визита в Кембридж казахстанская делегация посетила школы Хертфоршира, где были встречи с учителями, ранее участвовавшими в программе ПРРУ в Британии, и директорами, которые имели опыт внедрения данной стратегии в своих школах.

По завершении встречи в Кембридже было подписано соглашение, согласно которому профессиональное сообщество ХартсКем взяло на себя обязательства работать в тесном сотрудничестве с казахстанским НПО и поддержать команду фасилитаторов школах г. Кокшетау. Осенью 2018 года обновленные инструменты ПРРУ были переведены на казахский и русский языки, и программа началась с мероприятия в одной из школ в Кокшетау. Команда из сообще-

ства ХартсКем провела вводную сессию для фасилитаторов и потенциальных участников программы. Был очевиден впечатляющий уровень приверженности своему делу со стороны учителей, и гости из ХартсКем отметили высокий уровень моральных ценностей учителей школ г. Кокшетау, о важности которых говорится в исследованиях (Fullan, 1993).

После запуска программы команда ХартсКем предоставляла свою помощь на постоянной основе, и, как правило, это происходило посредством диалога между координатором программы в Кокшетау и Шилой Болл, которая возглавляла на тот момент программу ПРРУ в школах Великобритании. Ответный визит команды ХартсКем в Кокшетау через девять месяцев после начала программы показал, что, несмотря на наши опасения по поводу уровня координации, учителя смогли возглавить проекты профессионального развития, сопоставимые с теми, которые имели место во всех других странах, где непозиционное лидерство процветало под эгидой Международной инициативы лидерства учителей (Frost, 2011). Для членов команды ХартсКем было очень приятно присутствовать на презентациях учителей г. Кокшетау, где участники делились результатами проектов, успешно реализованных ими. Они узнали, к примеру, о проекте в начальной школе, где учительница была обеспокоена плохим поведением учащихся во время школьных перемен. Она разработала программу творческой деятельности во время перемены, которая позволяла ученикам проводить перемены с пользой и снизить уровень поведенческих проблем. Другой проект начальной школы был нацелен на повышение способности детей к са-

мостоятельному обучению, что должно было повлиять на повышение качества выполнения домашних заданий. Учительница, которая вела этот проект, привлекала родителей к активному сотрудничеству, в котором они применяли стратегии, разработанные для развития навыков самостоятельного обучения у учеников.

Основные факты из этих свидетельств подтверждают, что учителя в Казахстане действительно могут проявлять лидерство и оказывать значительное воздействие на учебный процесс. Было также ясно, что можно создавать необходимые условия для развития лидерства учителей внутри школ, даже если внешнее давление может показаться препятствием. Тот факт, что инструменты ПРПУ можно адаптировать для использования в совершенно разных условиях, очевиден, хотя существует значительная проблема в отношении доступа к литературе по педагогике и лидерству, как это было обнаружено и в других странах (Volat, 2013; Eltemamy, 2018). Укрепление доверия между участниками программы считается важным фактором, и ясно, что ключевыми элементами этого являются стимулирующий режим работы и индивидуальная обучающая поддержка педагогам. Опыт, накопленный в школах Тараза и Кокшетау, показывает, что усиление роли учителей в реформе системы образования может и должно начинаться в школах. Однако это требует систематической разработки стратегий, позволяющих учителям влиять на окружающую их среду, проявлять инициативу и добиваться изменений в своих классах и школах (Fullan, 2016). Мы узнали также, что учителя могут размышлять о своих профессиональных приоритетах и практике, взаимодействовать с коллегами и вовлекать в

этот процесс учителей-лидеров высшего звена. Поддержка со стороны школы имеет большое значение для повышения профессионализма учителей (Hoyle, 1982). Когда учителя получают возможность систематически улучшать процесс обучения своих учеников, поднимать вопросы на уровне школы, они могут строить профессиональные знания и делиться ими с другими учителями на национальном уровне. Такая система наращивания внутреннего потенциала повышает ответственность учителей за развитие системы образования и помогает мобилизовать присущее им чувство морального долга.

Планирование инициативы ЛУК

В марте 2019 года после двух успешных пилотных проектов в Казахстане команда Фонда Сорос-Казахстан (ФСК) и Общественного образовательного фонда «Школа для всех» (ОФ «Школа для всех») прибыла в Кембридж (Великобритания). В команду вошли Сауле Каликова и Айнура Шакенова из ФСК, а также Гульбадан Закаева и Айгуль Искакова из ОФ «Школа для всех». Команда встретилась с Дэвидом Фростом и представителями профессионального сообщества ХартсКем с целью обсуждения запуска общенациональной программы развития лидерства учителей в Казахстане. Также на этой встрече было решено, что Гулмира Канай, которая собиралась на тот момент вступить в должность в Назарбаев Университете (NUGSE) после защиты докторской диссертации, сформирует стратегическую группу проекта вместе с Гульбадан Закаевой и Айгуль Искаковой. Гулмира была источником экспертных знаний,

и, помимо внедрения, она также должна была провести оценку эффективности нового проекта.

Коллеги из профессионального сообщества ХартсКем в сотрудничестве с Гулмирой разработали руководство для участников, фасилитаторов и директоров школ, а стратегическая группа проекта организовала их перевод на казахский и русский языки. План реализации первого года программы включал отбор общеобразовательных школ на добровольной основе. На основе уроков, извлеченных из пилотных исследований, было решено определить двух фасилитаторов в каждой школе: одного заместителя директора и одного опытного учителя, которые будут руководить программой в своей школе. Следовало также ознакомить директоров школ и фасилитаторов с деталями программы и стратегией ПРРУ; провести шесть групповых сессий, три индивидуальные встречи между фасилитаторами и учителями-участниками, два мероприятия для межшкольной встречи и заключительную конференцию; осуществлять мониторинг процесса и оценку эффективности программы; обсудить план второго года. Было согласовано, что в первый год проект будет внедрен в 16 школах в городах Кокшетау, Тараз, Алматы и Нур-Султан (ныне — Астана). В июне 2019 года стратегическая группа встретилась с представителями местных властей в Кокшетау, Таразе, Алматы и Нур-Султане (ныне — Астана). После консультаций с местными управлениями образования стратегическая группа обратилась к директорам школ с предложением установить партнерские отношения и представить принципы программы ПРРУ. В результате этой работы три школы в Кокшетау, четыре школы в Алматы, три школы в Таразе

и шесть школ в Нур-Султане (ныне — Астана) выразили готовность участвовать в проекте.

Запуск инициативы «Лидерство учителей Казахстана»

Профессиональное сообщество ХартсКем и стратегическая группа ЛУК (NUGSE и ООФ «Школа для всех») в сотрудничестве с ФСК 12–15 августа 2019 года организовали трехдневную вводную конференцию, в которой приняли участие 32 фасилитатора и 16 директоров школ из Нур-Султана (ныне — Астана), Тараза, Алматы и Кокшетау. Накануне этого мероприятия в г. Нур-Султан (ныне — Астана) прибыла группа экспертов из профессионального сообщества ХартсКем Великобритании. В группу вошли Дэвид Фрост, Шейла Болл, Пол Барнетт, Эмма Андерсон-Пейн, Вэл Хилл и Трейси Гайтери. Во время этого мероприятия были проведены два параллельных занятия для фасилитаторов и директоров школ. Сессии для фасилитаторов, проведенные Шилой Болл и Эммой Андерсон-Пейн, были посвящены ознакомлению с материалами программы ПРРУ и стратегиями фасилитации. Сессия для директоров школ, проведенная Вэлом Хиллом и Трейси Гайтери, была направлена на вовлечение директоров в обсуждение вопроса о создании в их школах наиболее благоприятных условий для реализации инициативы. Пол Барнетт и Дэвид Фрост также оказали поддержку в проведении этих мероприятий.

Этап 1: сентябрь — январь 2020

В августе и сентябре 2019 года стратегическая группа ЛУК оказала поддержку фасилитаторам в отборе участни-

ков. В процессе отбора участников было подчеркнуто, что ключевым моментом является добровольность. В результате фасилитаторы подтвердили, что всего к проекту ЛУК присоединилось 150 участников.

В октябре–ноябре 2019 года стратегическая группа ЛУК посетила все 16 школ в городах: Нур-Султан (ныне — Астана), Тараз, Алматы и Кокшетау. Помимо руководств программой, стратегическую группу попросили разработать презентации в формате PowerPoint, которые, как ожидалось, предоставят фасилитаторам дополнительные инструкции при проведении групповых занятий. Стратегическую группу ЛУК пригласили посетить занятия в школе и поделиться своими отзывами с фасилитаторами.

В декабре 2019 — январе 2020 года стратегическая группа ЛУК оказала учителям дополнительную поддержку в разъяснении профессиональных проблем, а также в сотрудничестве со школами организовала первые региональные мероприятия для школьной сети в четырех городах: 7 декабря — Нур-Султан (ныне — Астана); 14 декабря — Алматы; 20 декабря — Тараз и 11 января — Кокшетау.

Этап 2: февраль — июнь 2020

В январе–феврале 2020 года стратегическая группа ЛУК разработала видеоматериалы для групповых занятий 3, 4, 5 и 6 для предоставления фасилитаторам и участникам дальнейших рекомендаций. Были организованы дополнительные групповые встречи с фасилитаторами для прояснения деталей программы.

В феврале–марте 2020 года в сотрудничестве с директорами школ и фасилитаторами стратегическая группа ЛУК

организовала второе сетевое мероприятие в г. Нур-Султане (ныне — Астана), на котором учителям из 6 школ была предоставлена возможность поделиться своими проектами профессионального развития и получить отзывы от других коллег. Это было последнее индивидуальное мероприятие, организованное стратегической группой ЛУК в связи с введением строгой общенациональной изоляции по причине вспышки COVID-19 в марте 2016 года. Более того, стратегическая группа ЛУК была вынуждена приостановить все мероприятия, связанные с программой, на один месяц, так как школам требовалось время для адаптации к дистанционному обучению.

В мае 2020 года стратегическая группа ЛУК организовала свои первые виртуальные встречи с фасилитаторами, участниками и директорами школ. Было принято решение организовать групповые занятия 5 и 6, вторую межшкольную встречу в Кокшетау, Алматы и Таразе, а также заключительную конференцию ЛУК посредством Zoom-встречи. Стратегическая группа ЛУК продолжила разработку презентаций в формате PowerPoint и видеороликов для фасилитаторов и участников программы.

С пятого по восьмое июня 2020 года стратегическая группа ЛУК организовала серию трехдневных онлайн-мероприятий с участием школ в Кокшетау, Алматы и Таразе. Во время этого мероприятия стратегическая группа ЛУК председательствовала на тематических занятиях, на которых около 90 учителей-участников поделились своими историями лидерства. В сотрудничестве с профессиональным сообществом ХартсКем стратегическая группа ЛУК организовала международную онлайн-конференцию, в ко-

торой приняли участие члены международной инициативы по лидерству учителей, включая CairoCam и Malaysian Network. Во время заключительной конференции 44 учителя из пилотных школ ЛУК поделились своими историями лидерства и получили отзывы от своих зарубежных коллег.

Двадцать седьмого июня профессиональное сообщество ХартсКем организовало международную онлайн-конференцию под названием «Устойчивое развитие школы», в которой приняли участие 300 учителей и преподавателей из Египта и других стран Ближнего Востока, Малайзии, Казахстана и Великобритании. Во время этого мероприятия десять учителей и фасилитаторов проекта ЛУК поделились своим опытом участия в программе и своими историями лидерства. С 15 июня по 3 июля 2020 года стратегическая группа ЛУК в сотрудничестве с фасилитаторами провела оценку 150 портфолио, представленных участниками программы.

Заключение

В этой главе изложено обоснование необходимости, планирование и запуск инициативы «Лидерство учителей Казахстана». Мы объяснили важность развития лидерства учителей для реформы системы образования Казахстана. Пилотирование проекта в Таразе и Кокшетау позволили нам спланировать и успешно запустить первый год инициативы ЛУК. В следующей главе мы объясняем, как развивалась инициатива ЛУК в первый год, и представляем оценку ее эффективности.

*Гулмира Канай,
Гульбадан Закаева*

Глава 6

Оценка эффективности инициативы «Лидерство учителей Казахстана»

В данной главе представлены результаты исследования, которое было проведено в течение одного учебного года (2019–2020). Его целью было оценить процесс реализации и эффективность инициативы «Лидерство учителей Казахстана», а также дать рекомендации по ее дальнейшему совершенствованию. В исследовательскую группу вошли два внешних эксперта (д-р Мэтью Кортни и Александра Нам), которые собирали и анализировали данные, а также внутренний эксперт, который отвечал за внедрение инициативы ЛУК (д-р Гулмира Канай). Был использован смешанный метод исследования, который позволил собрать данные из разных источников, тем самым обеспечив надежность результатов исследования. Процесс исследования включал в себя сбор количественных и качественных данных посредством онлайн-опроса (с участием 98 учителей-участников программы), а также интервью, фокус-группы (с 49 учителями, фасилитаторами и директорами школ), семь наблюдений за деятельностью участников и анализ письменной рефлексии (188 участников программы).

Стратегия исследования

Оценка любой программы преимущественным образом определяется теорией, лежащей в ее основе (Birckmayer &

Weiss, 2000). В этой связи группа исследователей проконсультировалась с разработчиками стратегии «Профессиональное развитие под руководством учителя» (ПРРУ), которая легла в основу инициативы ЛУК (Frost, 2013), перед началом исследования. В результате были определены ключевые темы, в рамках которых были выстроены вопросы исследования:

- процесс реализации программы;
- эффективность программы;
- воздействие проектов учителей-участников программы на развитие практики в классе, школе и системе образования;
- развитие лидерства внутри школы.

Методы сбора данных

Основные методы сбора данных включали в себя индивидуальные интервью и фокус-группы, онлайн-опрос, наблюдение за деятельностью и анализ письменных рефлексивных форм участников программы. Сбор данных происходил поэтапно с октября 2019 по июнь 2020 года. Далее дается более детальное объяснение по каждому этапу сбора данных.

Интервью и фокус-группы

Сбор данных был осуществлен с помощью интервью и фокус-групп, которые состояли из полуструктурированных вопросов. Большинство интервью и фокус-групп были проведены во время и после региональных школьных встреч, где все участники, фасилитаторы и директора школ собирались

для общения друг с другом. Во время строгой изоляции из-за карантина данные собирались через видеозвонок по Zoom. Продолжительность каждого интервью и фокус-групповых дискуссий была от 30 до 40 минут. Все четыре региона были представлены участниками интервью и фокус-групп и включали четырех директоров школ, 32 фасилитатора и 13 учителей. В протокол интервью вошли вопросы об организационной культуре, их опыте внедрения, эффективности материалов и самой программы ЛУК. С целью обеспечения анонимности участников исследования все интервью были закодированы и проанализированы с помощью программного обеспечения NVivo 11.

Наблюдение за деятельностью участников

Наблюдение за деятельностью участников позволило нам зафиксировать действия, поведение, установки, межличностные отношения участников программы ЛУК, а также процесс вербального и невербального общения в естественных условиях. Наблюдение преследовало несколько целей: помощь в предоставлении фасилитаторам мнений и обратной связи от участников программы, проведение мониторинга и оценки процесса вмешательства в существующую деятельность, а также проведение анализа и интерпретации социальных явлений. Следовательно, наблюдение было как структурированным, так и произвольным в зависимости от его цели.

Анализ материалов программы

Анализируемые документы включали постеры участников, портфолио, истории лидерства, письменные рефлексив-

ные записи фасилитаторов и оценочные анкеты участников, а также зафиксированные письменно наблюдения директоров школ. Руководства по написанию данных письменных артефактов (документов) были разработаны коллегами из профессионального сообщества ХартсКем.

Опрос

Учителя заполняли онлайн-анкету с использованием платформы Qualtrics (www.qualtrics.com). Анкета была разработана таким образом, чтобы охватить (I) полученный респондентами опыт в организации культуры совместной работы, (II) мнения об эффективности программы ЛУК, (III) самоанализ учителей-участников программы о развитии лидерского потенциала и (IV) воздействие проектов развития, которые они вели в течение года, на их профессиональную деятельность. В феврале 2020 года учителя заполнили анкету в тот момент, когда их проекты были выполнены на 80 %. Полученные данные были тщательно выверены на наличие отклонений в статистике, были приняты меры для учета небольшого количества недостающих данных. Изначально 127 (из 188) участников заполнили опросник. После удаления опросников с неполными ответами были получены данные от 98 участников.

Участники исследования

В таблице 1 представлена разбивка по составу участников, по методу сбора данных, в которые они внесли свой вклад, и количеству участников, задействованных при использовании каждого метода.

Таблица 1

Количество участников и методы сбора данных

Участники	Метод сбора данных			
	Интервью/ фокус-группы	Опрос	Наблю- дение	Анализ документов
Учителя	13	98	-	148
Фасилитаторы	32	-	7	32
Директора школ	4	-	-	8
Общее количество участников	49	98	7	188

Учителя

Средний стаж педагогической деятельности учителей составил 12,8 лет. Большинство респондентов составляли женщины (92,9 %): подтверждение того факта, что в Казахстане учительская профессия является преимущественно женской (ОЕСД, 2014). В число респондентов вошли 25 учителей начальной школы, при этом количество учителей-предметников средней школы было следующим: 19 учителей — по языковым предметам, 16 — социальные науки, 11 — естественные науки, 7 — математиков, 6 — информатика, 5 — гуманитарные науки, 2 — факультативные занятия и 7 — другие направления. В Казахстане учителям присваиваются следующие квалификационные категории: «педагог», «педагог-эксперт», «педагог-исследователь», «педагог-модератор» и «педагог-мастер»¹². В числе 98 респондентов было 47 педагогов-модераторов, 17 педагогов-экспертов, 32 педагога-исследователя и 1 педагог-мастер.

¹² Об утверждении Правил присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам. Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 192. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 12 мая 2020 года № 20618 / Электронный ресурс: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020618> what was the rationale for introducing this new professional categories?

Фасилитаторы

Нам удалось получить отзывы от всех 32 фасилитаторов посредством интервью, фокус-групп и рефлексивных записей. В число фасилитаторов вошли 19 заместителей директоров школ, 2 заведующих методическими объединениями и 11 опытных учителей со средним стажем работы 20,4 года. Фасилитаторы вели языковые предметы, естественные науки, гуманитарные науки и информатику в начальной школе, а также некоторые из них были школьными психологами. Большинство фасилитаторов посещали уровневые программы при Центрах педагогического мастерства Назарбаев интеллектуальных школ до участия в программе ЛУК.

Директора школ

Несмотря на то, что директора всех 16 школ в четырех городах были приглашены принять участие в исследовании, ввиду их занятости выбор был ограничен 4 директорами школ, которые организовали региональные межшкольные встречи. Учитывая, что директора представляли все 4 региона, их участие укрепило результаты исследования (Cohen et al., 2011).

Качество и этика исследования

На протяжении всего исследования действия исследовательской группы основывались на ценностях социальной справедливости и уважения прав участников исследования. Исследовательская группа установила сотрудничество и обеспечила проведение исследования на языке, удобном для участников исследования.

Триангуляция (надежность) результатов исследования была обеспечена постоянным обсуждением инструментов исследования с фасилитаторами и применением нескольких методов сбора данных (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Мы также следовали местным этическим нормам (Wanat, 2008), включавшим, например, рассылку писем и презентации с подробным описанием программы и процесса оценки в школах и местных отделах образования. Благодаря этому мы смогли получить официальное разрешение для ведения исследования в школах.

Перед началом исследования цели и инструменты исследования прошли оценку международной программы CITI¹³ по этике в исследованиях и получили одобрение комитета по этике Назарбаев Университета (2019–2020 учебный год). На протяжении всего исследования соблюдались принципы получения информации от участников по их согласию, проявления уважения к ним и заботы об их состоянии, обеспечения конфиденциальности и надежного хранения данных, полученных в рамках исследования.

Результаты исследования

Результаты оценки первого года (2019–2020) программы ЛУК показывают, что предоставление постоянной систематической поддержки лидерству учителей может привести к их личностному и профессиональному росту и создают потенциал для улучшения образования в масштабах всей школы. Однако для достижения данной цели необходимо

¹³ Электронный ресурс: <https://about.citiprogram.org/en/homepage/>

создать условия, поддерживающие развитие лидерства учителей в школах Казахстана. При надлежащей поддержке учителя могут существенно повысить уровень образования в своих классах, школах и за их пределами. Ниже приведены ключевые выводы, извлеченные из исследования, сгруппированные по следующим темам: «Реализация программы», «Эффективность программы» и «Наращивание лидерского потенциала». В разделе также предложены некоторые рекомендации по дальнейшему развитию лидерства учителей Казахстана.

Реализация программы

В первый год инициатива ЛУК включала одну вводную конференцию, шесть групповых сессий в школе, три индивидуальные встречи с участием фасилитаторов и учителей-участников программы ЛУК, две межшкольные встречи и одну заключительную конференцию. Программа ЛУК основывалась на стратегии ПРРУ, которая включала в себя выполнение семи шагов: (1) определение профессиональных ценностей, (2) выявление профессиональных проблем, (3) разработка планов действий, (4) обсуждение планов действий с другими коллегами, (5) руководство проектами и вовлечение родителей, коллег и сообщества в программу, (6) делиться рефлексивными записями (историями) лидерства с другими коллегами, (7) формирование практических знаний (Hill, 2014). В то время как стратегическая группа ЛУК отвечала за общую координацию и централизованную поддержку, фасилитаторы развивали программу ЛУК в своих школах, а директора школ по мере возможности оказывали административную поддержку для фасилитаторов и участников.

Результаты исследования показали, что фасилитаторы играют главную роль в реализации программы. Они непрерывно согласовывали свои запланированные действия со стратегической группой ЛУК, а также поддерживали связь с директорами школ и держали их в курсе событий. Стратегическая группа ЛУК создала групповой чат в WhatsApp для всех 16 руководителей и 32 фасилитаторов, что обеспечивало доступ к информации о процессе деятельности в программе для всех заинтересованных сторон.

Фасилитаторы отметили, что учителя показали способность следовать перечисленным выше шагам. Тем не менее несмотря на то, что учителей просили обозначить свои профессиональные проблемы, перед тем как приступить к программе, они часто путали идею проекта профессионального развития с научным исследованием. Согласно фасилитаторам, проблемы, которые учителя определяли для себя в начале программы, были обширными:

«...учителя не могли отличить проект профессионального развития от исследовательского проекта. Когда они объясняли свои трудности, я пришла в ужас. Они говорили о целях исследования, задачах, гипотезах и так далее. [...] Я думаю, учителя привыкли к такой сложной исследовательской терминологии. И было непросто помочь им преодолеть стереотипы и заставить их задуматься о своих повседневных проблемах».

Фасилитатор

«Я слушала коллег из Великобритании во время ежегодной конференции профессионального сообщества Хар-тсКем. Я поняла, что их проекты профессионального развития очень практичны и конкретны, в то время как наши учителя, как правило, рассматривают слишком общие вопросы и, в конечном итоге, не могут их решить».

Фасилитатор

Данное заблуждение имело место быть в процессе реализации всей программы, поскольку были случаи, когда учителя называли свои проекты исследованиями и использовали термины «цели» и «задачи» во время заключительной конференции ЛУК (согласно наблюдениям участников, июнь 2020). Это перекликается с предыдущими исследованиями в области педагогического образования в Казахстане, когда учитель с трудом воспринимает себя как человека, способного конструировать собственные знания (Yakavets et al., 2017; Kanayeva, 2019). В этой связи стратегической группе ЛУК было необходимо разработать дополнительные инструменты для объяснения конструктивистского подхода к обучению. Главной проблемой является то, что книги и ресурсы на казахском языке очень сложно найти, поэтому учителям приходится обращаться к русскоязычным ресурсам, и только немногие педагоги имеют доступ к материалам на английском языке. На основе этого мы пришли к заключению, что было бы однозначно полезно создать список международных книг и ресурсов и сделать их доступными учителям на казахском языке.

Со временем среди учителей росло понимание важности диалогического подхода к обучению. Большинство

учителей было отмечено, что индивидуальные встречи очень помогли прояснить их проблемы.

«...Индивидуальные встречи с фасилитаторами были очень полезными. Когда фасилитаторы задавали детальные вопросы, это помогло мне задуматься над своими действиями. Я также думаю, что процесс ПРРУ научил меня быть более открытым к идеям коллег. Я бы никогда не попросил совета у них, если бы не эта программа. Все члены нашей группы были доступны и делились своими мыслями, что помогло мне структурировать идеи».

Участник

Фасилитаторы сыграли ведущую роль в организации двух межшкольных встреч. И фасилитаторы, и участники указали, что эти мероприятия повысили их мотивацию к продолжению участвовать в программе и вдохновили их на новые действия. Во время первого мероприятия учителя поделились своими профессиональными проблемами с коллегами; на втором мероприятии они смогли поделиться стратегиями работы. Перед проведением этих мероприятий фасилитаторы связались со стратегической группой ЛУК по вопросам подготовки к сетевым мероприятиям, что сыграло ключевую роль в планировании межшкольных встреч, разработке программ, обустройстве комнат, подготовке благодарственных писем для директоров школ и фасилитаторов за организацию мероприятия, а также в подготовке презентаций на открытии и закрытии мероприятий. Участники отметили, что межшкольные встречи помогли им получить обратную связь и пересмотреть свои проекты.

«Во время школьных сетевых мероприятий я услышал мнения своих коллег, что привело к личной трансформации. Я узнал о том, как эффективно использовать ИКТ [...] и как активизировать учащихся с помощью изучения языков. Все это помогло мне задуматься о моем собственном проекте и улучшить его».

Участник

Получение обратной связи от участников указало на возможность увеличения количества межшкольных встреч, начиная с одного мероприятия в начале учебного года, что может помочь учителям выявить профессиональные проблемы на ранней стадии.

Важной частью программы была разработка портфолио, в котором учителя документально подтверждают свое участие в программе. Учителя записывают примеры из своего проекта развития, выстраивают их в хронологическом порядке. Позже портфолио были представлены для оценки и сертификации. Большинство из участников представили свои портфолио летом 2020 года. Им рекомендовали приступить к разработке своего портфолио в начале программы, и в некоторых случаях школы приобретали специальные папки для учителей, чтобы они могли собирать материалы. В марте 2020 года в период строгого карантина ввиду вспышки COVID-19 большинство учителей оставили материалы портфолио в классах, и им запретили возвращаться в школы до июня 2020 года. В связи с этим учителя не могли своевременно представить свои портфолио для оценки. Из-за карантина стратегическая группа ЛУК и фасилитаторы также не могли посещать школы, и, как следствие, учителя были

вынуждены в качестве альтернативы предоставлять видеозаписи для своих портфолио, что вызывало определенные проблемы, связанные с загрузкой и отправкой видеоматериалов. Для этой цели был использован Google Диск.

Еще одна проблема заключалась в том, что некоторым участникам было трудно найти время для сбора материалов во время учебного процесса; некоторые фасилитаторы отметили, что учителя не успевают своевременно готовить письменные комментарии и, следовательно, они сделают это в конце учебного года.

«...С созданием портфолио возникла проблема. Наши люди склонны думать: «Я сделаю это позже. Я заполню эту форму после сеанса и включу в свое портфолио». Они начинали заполнять рефлексивную форму во время группового занятия, но не завершали заполнение. У нас до сих пор нет той культуры своевременной организации наших действий [...]. Итак, они отложили эти задачи на конец, ... потеряли время и не смогли вовремя сдать портфолио».

Фасилитатор

Учитывая бюрократию и бумажную волокиту в школах Казахстана (Капаева, 2019), идея создания портфолио может вызвать негативные эмоции. Несмотря на позитивное отношение учителей к созданию портфолио, в будущем, возможно, будет целесообразно воспользоваться другим понятием для данной формы оценки и рассмотреть онлайн-инструменты, позволяющие учителям собирать материалы в электронном виде.

Одним из наиболее существенных результатов реализации программы стали публикации педагогов. К середине июля 2020 года стратегическая группа ЛУК смогла собрать доступные для публикации отчеты 140 участников и 32 фасилитаторов. Некоторые учителя смогли оформить свои отчеты в форме статьи и опубликовать их в местных журналах и представить свои проекты на научно-практических конференциях. В будущем подобные публикации могут сыграть важную роль в развитии понятия лидерства учителей на системном уровне.

Эффективность инициативы ЛУК

Выводы данного исследования указывают на важность расширения полномочий учителей и создания условий для их сотрудничества внутри школы. Это, в свою очередь, может расширить воздействие их проектов развития на уровне школы и системы образования, о чем и будет изложено в следующих разделах.

Трансформация участников

Школьная культура и организационная структура играют важную роль в развитии лидерства учителей. Желание и возможности учителей проявлять инициативу зависят от организационной среды, в которой они работают (Frost & Durrant, 2002). Международные исследования также свидетельствуют, что учителя в состоянии формировать и реконструировать представления о своей практике и влиять на улучшение образования посредством постоянной саморефлексии и непрерывного профессионального обучения (Fullan, 2007; Elmore, 2004). Данные, полученные в результа-

те онлайн-опроса, демонстрируют, что положительный опыт участия педагогов в программе ЛУК оказывает статистически значимое и существенное воздействие на развитие лидерства учителей (см. рис.1).

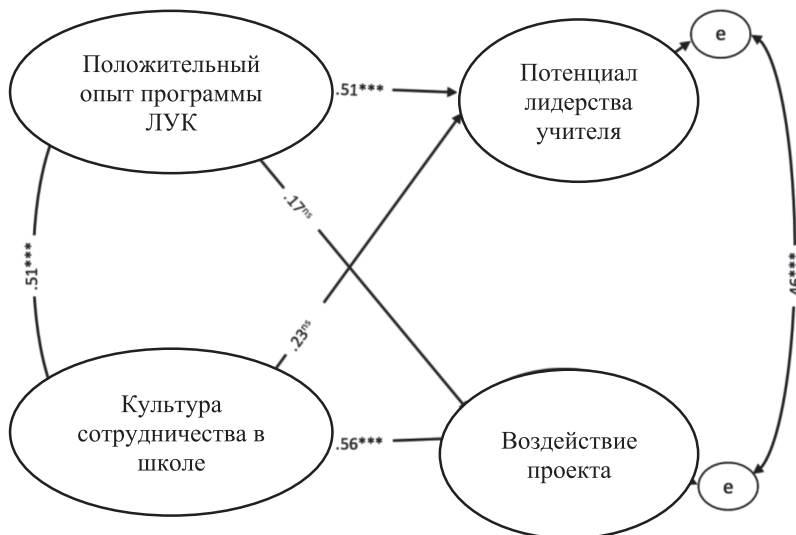


Рис. 1. Лидерство учителей Казахстана: оценка программы за первый год

Анализ рефлексивных отчетов участников показал, что участие в программе положительно сказалось на вере педагогов в собственные силы:

«...руководя проектом развития, я была свидетелем того, как сомневающиеся в себе учителя становились уверенными в своих действиях. Они пришли к пониманию того, что могут влиять на свою практику и деятельность коллег, а также вносить изменения в свою педагогическую деятельность. Предоставление учителям свободы опре-

делять свои профессиональные проблемы и составлять план действий побудило их читать литературу и анализировать свою практику преподавания. Участие в этой программе изменило их взгляды на лидерство, и они узнали, что сами могут быть лидерами».

Участник

«Эта программа придала мне уверенности [...] мое активное участие в групповых обсуждениях и в решении проблем, готовность улучшить свои предметные и общепедагогические знания, делиться ими с коллегами, брать на себя ответственность и реализовать инициативу...»

Участник

Помимо укрепления веры в собственные силы учителей, программа побудила их пересмотреть восприятие своего опыта преподавания. Например, в рамках ряда проектов, связанных с развитием инклюзивного образования, учителя разработали соответствующие стратегии, применимые на практике.

«Руководя этим проектом, я пришел к следующему пониманию: учителя могут помочь учащимся с дисграфией¹⁴. Это требует разработки различных стратегий, направленных на развитие навыков письма [...] это требует индивидуального подхода. Я уверен, что учащиеся с дисграфией могут добиться успеха в будущем».

Участник

¹⁴ Дисграфия — нарушение письма, сопровождающееся заменой букв, пропусками, перестановками букв и слогов и слиянии-

Согласно рефлексивным отчетам учителей, было два ключевых аспекта программы, оказавших наибольшее воздействие на их практику — иметь возможность: (а) открыто говорить о существующих проблемах и (б) сотрудничать с коллегами.

«В начале своей педагогической карьеры у начинающих учителей, как правило, возникает много вопросов о стратегиях обучения. Однако вы испытываете чувство страха перед другими коллегами при обозначении таких проблем, поскольку они могут вас не понять. Ведение проекта профессионального развития помогло мне открыто рассказать о таких проблемах и получить обратную связь от других коллег. Также важно четко обозначить профессиональные затруднения. Как только я определил список этих проблем, мне стало намного проще искать пути их решения».

Учитель-участник

«... думаю, этот проект дал нам возможность тесно сотрудничать друг с другом. Работа в команде очень важна. Без поддержки коллег решить проблемы невозможно. Такая работа позволяет учителям повысить свой профессионализм, почувствовать свободу и уверенность в своих действиях, что очень важно в нашей профессии».

Учитель-участник

ем слов, обусловленное нарушением речевой системы в целом.
Электронный ресурс: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/555>

Вначале было очевидно, что большинство учителей полагало, что лидерство — это практика, основанная на должностных функциях, и это касается исключительно деятельности директора школы и руководителей методического объединения среднего звена. Однако участники на собственном опыте убедились в том, что они в состоянии проявлять лидерские качества.

«Добиться перемен в школе непросто. Вы можете столкнуться с разными проблемами и разногласиями во мнениях. Как учителя, мы склонны думать, что у нас нет определенных полномочий принимать решения и руководить, но наш опыт показывает, что мы можем опираться на свой профессиональный и моральный авторитет для внесения изменений в школьную практику».

Учитель-участник

В целом, программа ЛУК положительно сказалась на личностном и профессиональном развитии учителей: учителя отмечают укрепление веры в собственные силы, а также их способность действовать стратегически¹⁵. Более того, ознакомление участников с ключевыми элементами программы, такими как гибкость в выявлении собственных профессиональных потребностей и сотрудничество с коллегами, в значительной степени ведет к постепенной трансформации их представлений о лидерстве.

¹⁵ Стратегически — здесь: синонимы — продуманно, эффективно.

Воздействие проектов профессионального развития на участников

Один из ключевых принципов программы — дать учителям возможность определить свои профессиональные проблемы и управлять изменениями в своих классах, школах и за их пределами. Результаты исследования показывают, что участники высоко оценили свободу выбора и возможности для профессиональной рефлексии. Проекты по руководству профессиональным развитием учителей были сосредоточены на вопросах преподавания и учения. Темы включали обучение языкам, создание среды обучения, инклюзивное образование и развитие у учащихся мыслительных навыков высокого уровня и улучшения когнитивных навыков.

Темы и количество проектов

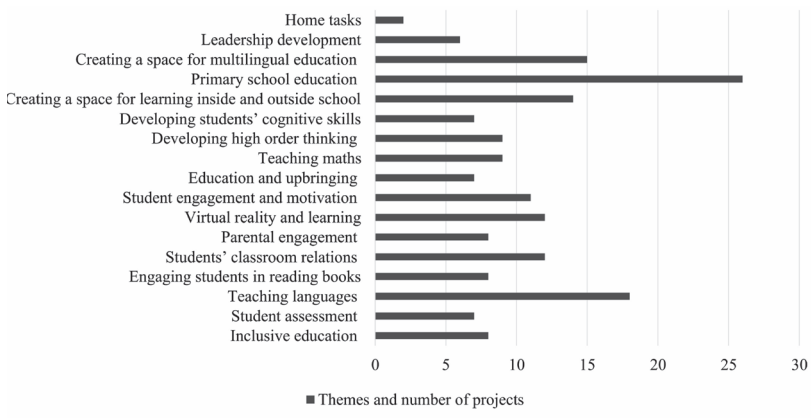


Рис. 2. Распределение проектов по лидерству учителей по темам

[**Темы:** «Домашние задания», «Развитие лидерства», «Создание среды для мультилингвального обучения», «Обучение в начальной школе», «Создание среды для обучения в школе и вне школы», «Развитие когнитивных навыков у учащихся», «Развитие мыслительных навыков высокого порядка», «Преподавание математики», «Образование и воспитание», «Вовлечение учащихся в учебный процесс и мотивация», «Виртуальная реальность и обучение», «Привлечение родителей к учебному процессу», «Отношения между учениками в классе», «Приобщение учащихся к чтению книг», «Преподавание языков», «Оценка учащихся», «Инклюзивное образование»].

Примечательно, что анализ ответов на анкету (см. рис. 1) показывает, что опыт участников программы ЛУК не оказал статистически значимого влияния на фактически воспринимаемое влияние проекта ($\beta = 0,17$, $p > 0,05$). Это можно объяснить тем, что опрос был проведен на ранних этапах этой новой программы. Учителя указали, что им необходимо довести до конца свои проекты, чтобы добиться ощутимого результата на второй год. Это может указывать на необходимость определения того, как учителя концептуализируют влияние своих проектов в следующем году. Наши наблюдения показали, что нам нужно усилить свою работу на начальном этапе программы, чтобы участники могли глубже понять, что такое лидерство учителя и процесс осуществления инноваций.

Участники исследования также указали на достижение ощутимых результатов, таких как разработка руководств и инновационных инструментов, которыми они поделились с коллегами в своей школе и в других школах в рамках инициативы ЛУК:

«Несмотря на проблемы, связанные с дистанционным обучением, я думаю, что эта программа положительно повлияла на мою практику. Я многое почерпнула об обучении леворуких учащихся и сделала процесс их обучения более комфортным... Полагаю, что это не только мое достижение, а результат нашего сотрудничества и совместной работы. Кроме того, я разработала пособие «Ребенок-левша», в котором есть комплекс упражнений для леворуких школьников. Это пособие теперь доступно моим коллегам и родителям, воспитывающим таких детей».

Учитель-участник

«В процессе реализации этой программы я могла разрабатывать и публиковать инструменты для обучения учащихся начальной школы. Я начала делиться электронной версией этих инструментов с коллегами и родителями. Я пригласила родителей на свои занятия и представила свои инструменты. Их письменные отзывы указывают на прогресс детей в учебе».

Учитель-участник

Большинство учителей были сосредоточены на улучшении своей работы в классе, но некоторые проекты были нацелены на решение общешкольных проблем. Например, начинающая учительница выяснила, как в ее школе распределяется рабочее время учителей. Она чувствовала, что молодые учителя тратят слишком много времени на административную работу и мало времени на подготовку к своим урокам.

«Я была недовольна тем фактом, что начинающим учителям приходилось выполнять много административной работы, которая не входит в нашу официальную рабочую нагрузку. Никому не нравилось, что я жаловалась, в то время как другие спокойно выполняли предлагаемые задания. Я не стремилась ничего доказывать, но хотела узнать об этом вопросе. ... В результате я смогла навести своих коллег на мысль о том, что мы должны участвовать в профессиональном обучении и сосредоточиться на улучшении обучения учащихся. Главное, чего мне удалось добиться, — это заставить нашу школьную администрацию задуматься о том, как организовано время учителей и сотрудников.

Учитель-участник

Данный проект позже получил широкое обсуждение в школе и был особо отмечен директором школы. Это может указывать на то, что программа стала стимулирующей силой, побудившей учителей систематически анализировать проблемы и рекомендовать изменения в практике школы.

Были отмечены случаи, когда проекты учителей оказывали воздействие на уровне не только их школы, но и всей страны. Такие проекты были особенно важны в период пандемии и строгой изоляции. Например, один учитель стремился улучшить ИКТ-навыки учащихся и коллег, что, как выяснилось, возымело страновой эффект.

«Для того чтобы улучшить ИКТ-навыки своих учащихся и коллег, я разработал карту развития в начале учебного года. ... В период строгой самоизоляции многие коллеги стали спрашивать меня, какие платформы и инструменты я использую. Я создал групповой чат WhatsApp для 60

учителей физики в городе Астане, где я поделился своими инструментами и ресурсами... Затем я разработал трехдневный онлайн-курс, в котором приняли участие учителя физики из разных уголков Казахстана. Я получил много положительных отзывов от коллег. После этого я создал свой собственный веб-сайт под названием «Ізденімпаз» («Исследователь»), содержащий различные ресурсы для учителей.

Учитель-участник

В целом участники сосредоточились на улучшении аспектов обучения в своих классах и школах. Систематический подход к руководству проектами позволил учителям влиять на практику за пределами своих классных комнат и оспаривать существующие нормы в своих школах. Более того, учителя смогли не только разрабатывать инструменты обучения, но и обмениваться ими, что положительно сказалось на практической деятельности учителей в разных частях страны.

Развитие лидерского потенциала в школах

Как упоминалось ранее, ключевые цели инициативы ЛУК включают создание потенциала для постоянной поддержки непозиционного лидерства учителей по всему Казахстану. Это может способствовать развитию лидерских качеств в школах и продвижению непозиционного лидерства учителей в качестве катализатора повышения их профессионализма и улучшения образования.

Роль фасилитаторов

Фасилитаторы сыграли центральную роль в инициативе ЛУК. Было привлечено 32 фасилитатора (по два от каждой

школы), в состав которых вошли заместители директоров школ и опытные учителя. Одним из ключевых подходов программы была поддержка фасилитаторов, которые создавали условия внутри школы и проводили консультативные встречи с учителями-участниками в течение учебного года, что позволило им удачно завершить свои проекты. Фасилитаторы очень тесно работали с членами стратегической группы ЛУК, принимали участие в организации межшкольных встреч и руководили программой в своих школах.

Как указывалось выше, привлечение заместителей директоров школ в качестве фасилитаторов было разумным решением, поскольку они обладали административными ресурсами, чтобы выделять учителям время и место для групповых сессий. Более того, по сравнению с директорами школ, они были больше вовлечены в вопросы, связанные с учебным процессом. Результаты данного исследования показывают, что содействие реализации программы лидерства учителей положительно влияет на отношения заместителей директора школы с учителями и дает им возможность пересмотреть свой собственный стиль лидерства. Например, заместители директора подчеркнули роль эмоционального интеллекта и сотрудничества в руководстве программой ПРРУ. Заместители директора отметили, что программа ПРРУ подтолкнула их к новым идеям в преподавании и обучении.

«Эта программа помогла нам определить, на чем нам нужно сосредоточиться с точки зрения преподавания и обучения. Мы смогли подумать о том, как нам нужно улучшить нашу деятельность в отношении обучения и развития учащихся».

Фасилитатор

Были также случаи, когда фасилитаторы, участвовавшие в реализации программы ПРПУ в течение двух и более лет, почувствовали себя более уверенно, адаптируя программные материалы и представляя свои собственные стратегии во время групповых занятий:

«Было время, когда мы обсуждали программные инструменты и решали, как внести некоторые изменения в них, основанные на нашем собственном опыте... Было время, когда я использовал стратегии фасилитации в своей повседневной практике управления школой... В будущем я хочу, чтобы руководители методических объединений в моей школе узнали больше о фасилитации и использовали ее в своей лидерской практике».

Фасилитатор

Несмотря на столь позитивное воздействие, наши результаты показывают, что имеются два важных препятствия на пути к поддержанию и расширению роли фасилитаторов в каждой школе. Во-первых, есть вероятность, что фасилитаторы выпадут из программы. Они могут покинуть программу по разным причинам, поэтому второй фасилитатор должен принять на себя все обязанности. Например, когда одна из фасилитаторов покинула программу из-за отпуска по беременности и родам, второй фасилитатор должна была провести индивидуальные встречи и предоставлять обратную связь для всех 12 учителей на протяжении всей программы. Ушедшая в отпуск фасилитатор была заместителем директора, и у нее были административные рычаги, а второй фасилитатор была учителем. Учитывая объем преподавательской нагрузки второго фасилитатора, ей было сложно обеспечить поддержку участникам программы в

полной мере. В конце первого года программы многие фасилитаторы выразили мнение, что их работа могла бы быть вознаграждена каким-либо образом, возможно, за счет дополнительно оплачиваемых часов или получения особых ролей и обязанностей.

«Директор нашей школы планирует расширить программу. Она спросила, готова ли я поддержать новых фасилитаторов в нашей школе. Я сказала, что буду рада оказывать такую поддержку, но в будущем я не собираюсь выполнять такой объем работы. Просто я поняла, насколько сложно вести программу одному фасилитатору... Мне приходилось работать с каждым учителем индивидуально и проводить групповые занятия. Я должна была быть на связи 24 часа в сутки, чтобы давать обратную связь учителям. Так что я думаю, если бы школа могла выделять на такую работу хотя бы шесть оплачиваемых часов в неделю, то это было бы великолепно».

Фасилитатор

В то время как первое препятствие можно было преодолеть на уровне стратегической группы ЛУК путем приглашения и включения в программу нового фасилитатора, вторую проблему нужно было решить на уровне администрации школы. Несмотря на введение подушевого финансирования во многих школах Казахстана, школьный бюджет по-прежнему регулируется централизованно. Кроме того, многие школы не предусматривают выделение отдельного бюджета на повышение квалификации учителей (Ait Si Mhamed et al., готовится к печати). Таким образом, возникла необходимость обсудить с директорами школ спо-

собы поддержки фасилитаторов. К концу 2019–2020 учебного года, 19 из 32 заместителей директоров и учителей выразили готовность продолжать действовать в качестве фасилитаторов в программе в следующем учебном году (2020–2021), что дало дополнительные преимущества в обеспечении устойчивости программы в школах.

В первый год стратегическая группа ЛУК играла центральную роль в оказании поддержки фасилитаторам. Основное внимание было уделено их подготовке и разъяснению программных материалов, а также постоянному информированию о мероприятиях через групповой чат WhatsApp и электронную почту. Хотя были фасилитаторы, которые действовали как региональная группа поддержки, было еще рано говорить об устойчивом механизме поддержки фасилитаторов или их организационных качествах. Принимая во внимание централизованную систему управления в школах в Казахстане, стратегической группе ЛУК необходимо было продолжать привлекать к программе местные отделы образования, поскольку они, в силу своей официальной позиции, оказывали поддержку администрации школ.

В целом наше исследование показало, что программа ЛУК позволила администрации школ пересмотреть свою практику и сосредоточить внимание на улучшении процесса преподавания и обучения. Более того, чем опытнее становились фасилитаторы, тем больше творчества они проявляли в обеспечении условий для профессионального развития учителей в школе. В будущем директора школ могут рассмотреть возможность увеличения количества фасилитаторов в школах, что может потребовать детального планирования и обсуждения.

Организационный контекст и роль директора школы

На основании предыдущих исследований, направленных на развитие лидерства учителей в Казахстане (Kanayeva, 2019), было решено, что будут разработаны отдельные семинары для оказания поддержки директорам школ и фасилитаторам в рамках инициативы ЛУК. Как выяснилось, привлечение заместителей директоров в качестве фасилитаторов было правильным решением, поскольку учителя могли консультироваться с ними и получать поддержку.

Развитие лидерства учителей возможно в школах, где существует культура сотрудничества (Katzenmeyer & Moller, 2009). Важно, чтобы профессиональная культура школы поддерживала позитивные отношения между учителями и представителями программы по лидерству, потому что учителя должны чувствовать себя в безопасности в «культуре, где нет порицания» для развития их лидерства (Wilson, 2000). Данный подход противопоставлен культурам, внутри которых от учителей формально требуется сотрудничать и они делятся на группы, что может препятствовать развитию лидерства учителей и, следовательно, улучшению образования.

Статистический анализ данных анкетирования свидетельствует, что понимание организационной культуры школы показало статистически значимый эффект воздействия проектов учителей ($\beta = 0,56, p < 0,001$), но не осознание ими лидерских качеств ($\beta = 0,23, p > 0,05$) (см. рисунок 1; Qanay, Nam and Courtney, 2021). Эти результаты свидетельствуют о том, что культура сотрудничества внутри школы оказывает положительное воздействие на эффективность проектов учителей. Также наблюдается статистически значимая корреляция между опытом участников в программе ЛУК

и организационной культурой школы ($r = 0,51$, $p < 0,001$). Это подтверждает мнение о том, что учителя-участники из школ, где создана культура сотрудничества, также имеют гораздо больше шансов получить положительный опыт работы в рамках программы ЛУК. Также наблюдается средняя корреляция между лидерством учителей и успешностью их проектов ($r = 0,46$, $p < 0,001$). Полагаем, что те учителя, которые идентифицировали себя в качестве лидеров, с большей вероятностью успешно реализуют свои проекты. В целом эти результаты показывают, что организационная культура школы и лидерство учителей являются жизненно важными факторами в развитии школ (см. рис. 1).

Ключевые результаты исследования помогли выявить препятствия, с которыми сталкиваются участники программы. Основные проблемы, подчеркнутые директорами школ и фасилитаторами, включают проблему дефицита времени и большую рабочую нагрузку. В некоторых школах это вызвало необходимость сокращения времени на групповые сессии, и участникам программы приходилось проводить сессии в обеденное время или по субботам.

«Наши учителя перегружены обучением. Для того чтобы получать хорошую зарплату, им необходимо брать больше часов (педагогическую нагрузку). Они просят меня выделять им не менее 27–30 часов преподавания (не считая административной работы) в неделю. И, бесспорно, они сильно устают. Я бы хотел, чтобы им платили так же, как в школах НИШ, где учителя проводят 18 часов в неделю и получают фиксированную зарплату. Это освободило бы им больше времени для творческой работы».

Директор школы, 2019 год

Для создания благоприятных условий могут потребоваться системные изменения, которые позволят учителям участвовать в процессе непрерывного профессионального развития в школах Казахстана.

Особый вопрос, который возник в ходе нашего исследования, касался оплаты труда учителей, основанной в Казахстане на системе ставок (Steiner-Khamsi, 2016). Размер заработной платы учителей зависит от их загруженности. Стандартная рабочая нагрузка составляет 18 часов в неделю, но правительство установило ограничение на учебную нагрузку: не более 27 часов в неделю, или 1,5 ставки (согласно данным 2019 года). В результате учителя получают разную заработную плату и имеют неравномерную рабочую нагрузку. Некоторые учителя совмещают преподавание с дополнительными обязанностями, и поэтому у них нет времени на профессиональное обучение, в то время как другие (в основном начинающие учителя) остаются без дополнительного вознаграждения и стимула для продолжения педагогической карьеры (ОЕСД, 2014). Примечательно то, что директора школ не в состоянии что-либо предпринять для изменения нагрузки учителей.

«Что я могу поделать? Все, что я могу сделать, это организовать 27–30 часов нагрузки в утреннюю смену, чтобы у них было время во второй половине дня. Это все, что я могу. Я предлагаю, чтобы заместители директора, ответственные за составление расписания, оставляли учителям время во второй половине дня. Однако бывают случаи, когда такие меры не работают».

Директор школы

Это может означать, что директорам школ необходимо создать более благоприятные условия для реализации программы в своих школах на втором году программы ЛУК. Результаты данного исследования показали, что фасилитаторы, как правило, играют более значимую роль в программе по сравнению с директорами школ.

«У нас есть фасилитаторы программы. Моя роль — делегировать обязанности. Учителя привыкли посещать групповые занятия, которые ведут фасилитаторы».

Директор школы

«Какой я вижу свою роль? Для меня главное — не мешать фасилитаторам и участникам, а помогать им [...] Я на 100 % уверен, что мой заместитель сможет профессионально направлять учителей. Итак, я делегировал ей эти обязанности. Это не означает, что я исчез, я хожу на их групповые занятия и всячески показываю, что поддерживаю их инициативы. Так что в некоторой степени я считаю себя человеком, выполняющим второстепенную роль».

Директор школы

Приведенные выше комментарии предполагают необходимость разработки стратегии по расширению роли директоров школ в программе ЛУК, с тем чтобы эта стратегия стала ключевой частью школьной деятельности. Стратегическая группа ЛУК решила, что было бы полезно организовать отдельные встречи с директорами школ и фасилитаторами, чтобы они могли обсудить структурные проблемы и определить способы внедрения программы в их школах.

Выводы

В рамках данного исследования исследовательская группа смогла собрать ценные знания о реализации программы развития лидерства учителей в общеобразовательных школах Казахстана. Результаты исследования позволяют нам сформулировать некоторые рекомендации для ключевых игроков, включая директоров школ, фасилитаторов, стратегическую группу программы и других лиц, заинтересованных в развитии лидерства учителей в Казахстане, которые представлены ниже.

Ключевым выводом нашей оценки является то, что администрация школы должна играть жизненно важную роль при развитии лидерства учителей в школах Казахстана. Выступая в качестве фасилитаторов и работая с материалами программы, администрация школ смогла пересмотреть свои собственные подходы к управлению, что может быть стимулом к улучшению всей системы образования в будущем. Однако фасилитаторы нуждаются в подробном вводном инструктаже и постоянной поддержке для достижения достаточно глубокого понимания концепции лидерства учителей и применения стратегии развития лидерства учителей на практике.

Еще один важный вывод заключается в том, что предоставление учителям возможности выявлять свои собственные профессиональные проблемы и ставить задачи, систематически решая их в сотрудничестве с коллегами, может оказать сильное воздействие на развитие их лидерства. В результате систематических подходов к развитию лидерства учителя могут повысить самоэффективность и получить возможность осмыслить существующую практику. При создании надлежащих условий педагоги могут внедрять инициативы в классе и в школе, а также воздействовать на методы работы других коллег на общенациональном уровне. Более того, учителя могут бросать вызов

существующей системе управления и действующей организационной культуре в школах Казахстана.

Третий важный вывод заключается в том, что поддержка развития лидерства учителей может привести к появлению у заместителей директоров новых идей о способах улучшения преподавания и обучения в их школах. Чем больше администрация школы выступает в качестве фасилитаторов, тем более творческими они становятся в разработке стратегий и инструментов, используемых ими для поддержки развития лидерства учителей. Для того чтобы проекты развития учителей стали частью школьной культуры, необходимо создавать и поддерживать структурные условия внутри школы.

Рекомендации

Оценка первого года внедрения программы ЛУК и постоянное взаимодействие с учителями, фасилитаторами и членами стратегической группы ЛУК в течение двух лет позволили нам выработать следующие рекомендации.

Для педагогов

- Следует приглашать учителей к участию в программе лидерства на добровольной основе;
- нужно больше привыкать к конструктивистским подходам к обучению;
- необходимо руководить изменениями в школе, следуя моральной цели и желанием принимать на себя ответственность, а не ради аттестации или карьерного роста;
- следует иметь возможность консультироваться с коллегами, чтобы делиться своими профессиональными проблемами и развивать последующее сотрудничество между коллегами;
- необходимо планировать долгосрочное воздействие проектов развития на практику в классе и школе;

- следует быть готовыми объяснять ключевые принципы программы коллегам, которые не совсем верно понимают сущность лидерства учителей.

Для фасилитаторов

- Необходимо гарантировать, что участники программы понимают разницу между проектами развития и исследовательскими проектами;
- требуются знания педагогики фасилитации для оказания поддержки проектам учителей;
- необходимо предоставлять участникам программы возможность понять природу инноваций применительно к практике;
- следует предоставить участникам программы возможность развивать свои способности письменной рефлексии посредством целенаправленной поддержки и возможностей для практики.

Для директоров и заместителей директоров школ

- Необходимо решить проблему дефицита времени и чрезмерной учебной нагрузки, которые препятствуют развитию лидерства учителей путем пересмотра ставочной системы оплаты труда учителей;
- должны осознавать, что они играют важную роль в развитии лидерства учителей в своих школах;
- необходимо рассмотреть возможность дополнительного вознаграждения фасилитаторов путем сокращения времени на преподавание и увеличения их вовлеченности в профессиональное развитие учителей;
- следует рассмотреть другие способы оказания поддержки фасилитаторам в будущем, включая создание организационной инфраструктуры.

Для тех, кто определяет образовательную политику

- Следует рассмотреть вопрос о предоставлении ресурсов и большей автономии директорам школ для возможности финансирования развития лидерства и профессионального развития учителей в своих школах;
- следует поддерживать руководство школ в расстановке приоритетов и содействии профессиональному обучению на местах, в своих школах;
- следует рассмотреть способы поддержки и содействия профессиональным сообществам на местном и национальном уровнях для создания знаний и обмена ими.

Заключение

В данной главе были представлены результаты исследования эффективности программы ЛУК (2019–2020), направленной на развитие непозиционного лидерства учителей в общеобразовательных школах Казахстана. Данные указывают на то, что программа поставила под сомнение концептуальное представление учителей о лидерстве и обучении. Более того, очевидным оказалось, что поддержка руководства школы и создание культуры сотрудничества может привести к системным изменениям. Реализация таких программ, наряду с вовлечением в них участников и поддержкой школ, имеет обнадеживающие перспективы для развития лидерства учителей, инициатив «снизу вверх», а также общесистемного внедрения инноваций и осуществления изменений в школах Казахстана.

*Гулмира Канай,
Мэтью Кортни
и Александра Нам*

Глава 7

Истории лидерства учителей

Разработка стратегии для обогащения словарного запаса учащихся начальных классов

Подошел к завершению первый год моего участия в программе «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ), которая реализовывалась в рамках проекта «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). На протяжении нескольких бессонных, несомненно, интересных, но в то же время сложных месяцев, я не перестаю задавать себе вопрос: почему я решила участвовать в данном проекте?

В течение всей моей педагогической деятельности я проходила различные курсы повышения квалификации, участвовала в разных проектах, но, изучив материалы программы, прослушав фасилитаторов, я поняла, что проект ЛУК открывает новые горизонты для учителей. Проект отличается тем, что учителям предоставляется свобода выбора направления своего профессионального развития. Каждый может руководить процессом изменений своей педагогической практики, подбирать подходящие стратегии, советоваться и взаимодействовать с фасилитаторами и другими учителями. Когда понимаешь, что рядом с тобой коллеги, готовые помочь, выслушать и понять, это придаёт уверенность и повышает значимость твоей работы. Для меня это было важно.

Я определилась со своей профессиональной проблемой и решила работать над разработкой стратегии для

обогащения словарного запаса учащихся начальных классов, поскольку, наблюдая за своими учениками, я заметила ограниченный словарный запас и тенденцию снижения их интереса к урокам.

В начальной школе вопрос развития речи имеет большое значение и отводится много времени на активизацию словаря детей, поскольку речь является показателем уровня общей культуры человека и одним из главных средств активной деятельности в современном обществе. Следовательно, важной задачей, стоящей перед учителем начальной школы, является формирование коммуникативных компетенций учащихся, развитие их устной и письменной речи.

Я стала размышлять над тем, с чего мне начать, что делать для решения поставленной задачи. Проблема в том, что на уроках дети хорошо занимаются, неплохо работают со словарем, аккуратно выполняют домашние задания, но результата, которого я ожидала, нет — то есть уровень словарного запаса большинства из них остается прежним. Я пришла к выводу, что надо что-то менять в своей педагогической практике, пересмотреть свой подход и искать эффективные методы работы с детьми. Участие в проекте «ЛУК», обсуждения с коллегами и фасилитаторами, вселили в меня уверенность в том, что я смогу разобраться в данной проблеме и найду пути ее решения.

Прежде чем начать работу, я ознакомилась со всеми материалами программы, прочитала книги о лидерстве учителя. В книге «Лидерство учителей в улучшении образовательной среды» ссылаются на высказывание Д. Фроста о концепции «Лидерство учителя», где раскрывается идея, что у каждого есть способность быть лидером. Учитель может сам разрабатывать инновационные решения и внедрять их, вносить вклад в наращивание профессиональных знаний, положительно влиять на своих коллег и совершенство-

вать образовательный процесс в своей школе (Frost, 2011). Инициатива «Лидерство учителей», по мнению Уилсона и Абибулаевой (Уилсон, Абибулаева, 2017), способствует изменению педагогического мышления, практики, повышению эффективности образовательного процесса. Кроме этого, мне было интересно прочитать в программе ПРРУ о семи педагогических принципах, на которых она была основана. Это: «стремление улучшить жизненные шансы учеников в наших школах», определение работы «как действий, направленных на улучшение профессиональной практики через разные формы совместной деятельности — консультации, переговоры, рефлексия, самооценка и обсуждения». Это — формирование сообщества, в котором может развиваться критическая дружба, где могут открыто и откровенно рассказать о своём опыте, проблеме и размышлять над их решением. Всё это было для нас что-то новое и интересное! Нужно было пробовать!

И всё-таки мне было трудно на нашей первой групповой сессии озвучить свою педагогическую проблему, так как мы привыкли работать чаще всего обособленно, самостоятельно. Советоваться и говорить о своих слабых сторонах в обучении у нас было не принято. И мне впервые пришлось вступать в такой открытый диалог, но подсознательно я испытывала чувство неудобства, что меня неправильно поймут. Казалось, что в глазах своих коллег я потеряю свой авторитет: учитель с достаточно большим стажем работы в школе и вдруг такая профессиональная проблема!? Однако коллеги, среди которых были филологи, внимательно меня выслушали и проявили искреннюю заинтересованность в моей теме. Они высказали своё мнение и подтвердили мои мысли о том, что ограниченный словарный запас учащихся не способствует развитию мышления и интеллекта детей и не приводит к успешному обучению на всех ступенях шко-

лы, и эту проблему необходимо решать. Получив поддержку от своих коллег-участников проекта, я убедилась в актуальности и своевременности моей темы проекта развития.

Следующим моим шагом стали подбор и изучение методической литературы по развитию речи учащихся младшего школьного возраста. Наиболее приемлемыми мне показались труды М. Р. Львова (Львов, 1985) и Л. С. Выготского (Выготский, 2001), которые дают теоретическое обоснование условий формирования словарного запаса младших школьников. Чтение литературы помогло обобщить мои мысли. В статье «Обогащение словарного запаса младших школьников» (Толстова, 2014) подчеркивается, что развитие речи — это актуальная задача обучения в начальной школе. Таким образом, я получила теоретическое обоснование проблемы в достаточном количестве, а как эти знания применить на практике, мне помогла научная статья «Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях нового образовательного стандарта» (Ногаева, 2019). Статья была современной и учитывала изменения, происходящие в нашей жизни. Я нашла в статье конкретные шаги, которые можно было применить в моей практике. Здесь же были описаны современные образовательные технологии и формы работы, например, применение наглядных форм обучения, использование художественно-иллюстрированных пособий, мультимедийных материалов, а также использование словесных методов, таких как чтение художественной литературы, проведение викторин и беседы с элементами диалога, а также праздников с участием родителей и т. д. Ранее данные формы работы использовались в моей профессиональной практике, но как это влияет на изменения результатов обучения детей, я не анализировала и не рефлексировала, и эта работа велась не систематически. Таким образом, я завершила первый этап

плана действий, разработанный после обсуждения моей профессиональной проблемы с коллегами и первой индивидуальной встречи с фасилитатором проекта.

Во время групповой встречи мы обсуждали свои проблемы, рассказывали о проделанной работе, было интересно слушать о проектах других учителей. После встречи я обдумывала, каким образом моя работа повлияет на практику моих коллег. Оказалось, что учитель русского языка из старшего звена выбрала тему, которая пересекается с моей проблемой. Мы стали с ней часто встречаться, обсуждать свои проблемы и успехи наших проектов. Мы поняли, что, тесно сотрудничая друг с другом, мы достигнем положительных результатов и изменений в нашей практике.

Промежуточный результат проекта можно было наблюдать на первой межшкольной встрече, которая проходила в нашей школе. Выступив на конференции со своей презентацией по проекту, получив обратную связь от коллег не только своей школы, я взглянула на свою работу но-новому, поняла, что мне необходимо пересмотреть, хотя коллеги говорили только о положительных моментах.

В каждом новом деле есть свои преграды. Я считаю, что самой главной преградой было мое внутреннее сопротивление, особенно на начальном этапе проекта, не было большого желания выходить из зоны комфорта, внедрять что-то новое и убеждать коллег в том, что необходимы изменения. Нехватка времени у меня и у моих учеников была ещё одной преградой. Если внутреннее сопротивление ушло после встреч с коллегами и фасилитаторами и после первых успешно проведенных уроков с детьми, то проблему со временем приходилось решать за счёт других дел, иногда семейных. Поэтому я считаю, что, когда выбираешь какую-либо проблему, составляешь план действий, необходимо продумать все и учесть возможности всех участников проекта.

Хочется отметить, что моими первыми помощниками были мои ученики и их родители. Например, когда у меня были трудности с использованием ИКТ, на помощь пришли не только коллеги, но и мои ученики, которые порой лучше владеют компьютерной техникой. Чтобы стимулировать детей больше читать художественную литературу и писать отзывы на прочитанное, подключились родители, они посвящали один вечер в неделю чтению вместе со своими детьми, и это стало для них традицией. В результате в конце учебного года в классе из 34 учеников 28 читали выше нормы, а 6 детей читали в пределах нормы.

В целом, думаю, что все получилось хорошо, а то, что не успела внедрить в свою практику, буду продолжать в следующем учебном году. Надеюсь, использовать опыт своих коллег, например методы и приемы развития техники и улучшения качества чтения, методику написания эссе, стратегии формирования грамотного письма у учащихся. Учитывая полученный опыт, планирую активно привлекать родителей к образовательному и воспитательному процессу.

Благодаря нашим совместным усилиям, я думаю, что добилась значительных успехов в решении своей профессиональной проблемы, групповые встречи с коллегами в школе помогли перейти нам от работы в формате «соперничество» к формату «сотрудничество». Это было главное достижение в нашей деятельности по проекту «Лидерство учителей Казахстана».

Вторая межшкольная встреча республиканского масштаба, проходившая в дистанционном режиме, дала колоссальный опыт в построении нашей профессиональной практики. Иметь возможность услышать и увидеть, как работают коллеги из других городов, познакомиться с талантливыми учителями нашей республики, их опытом работы, интересными проектами — это здорово! Такого ещё не было!

Участие в проекте ЛУК придало мне больше уверенности в том, что поставленной цели можно добиться, когда есть стремление к цели, когда есть понимание со стороны руководства школы и поддержка коллег, которые ведут учителя к личностному развитию, профессиональному росту и его становлению как учителя-лидера.

Список использованной литературы

1. Львов М. Р. (1985). Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. / 2-е изд., М. : Просвещение.
2. Выготский Л. С. (2001). Мышление и речь. / Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. — М. : Учебно-методический центр «Психология».
3. Толстова В. Г. Обогащение словарного запаса младших школьников. — Молодой ученый. 2014. № 7 (66) май-2Электронный ресурс:<https://moluch.ru/archive/66/10935/>
4. Ногаева С. Е. Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях новых образовательных стандартов. / Балтийский гуманитарный журнал. Т. 8. № 1 (26). С. 115–118.

*В. А. Дроздова,
учитель начальных классов,
школа-гимназия № 8 г. Алматы*

Разработка стратегии для преодоления трудностей в запоминании слов английского языка в начальной школе

Начиная работу по проекту «Лидерство учителей Казахстана» в 2019 году, мы учителя-участники нашей школы, думали о том, как нам определить свои профессиональные проблемы, что для нас сейчас важнее и приоритетнее. Вот уже третий год, как я преподаю английский язык в начальных классах и сталкиваюсь с одной и той же проблемой: очень часто дети испытывают трудности при запоминании английских слов. И я задумалась, почему так происходит, что мне делать, как решить эту проблему. Таким образом, я определилась, над чем я буду работать. Целью моего проекта профессионального развития было выявить и использовать эффективные способы и стратегии запоминания английских слов учащимися начальных классов.

На начальном этапе я решила проанализировать динамику качества успеваемости детей за последние 3 года, и, как оказалось, качество успеваемости не повышается из года в год, а наоборот понижается. Этот факт меня заставил задуматься о пересмотре методов преподавания английского языка в начальной школе.

Прежде чем приступить к исследованию данной проблемы, я решила изучить научную литературу, методические пособия, положительный педагогический опыт по выбранной теме. Ознакомилась с разными методиками, в том числе с работой немецкого психолога Германа Эббингауза «Книга о памяти» (Герман Эббингауз, 1884), где предлагается следующий метод: «Новое слово нужно использовать, как только узнали, затем использовать это слово через 10 минут, через 30 минут, а затем через неделю». Я решила, что это наиболее эффективный метод, так как регулярное и систематическое повторение новых слов приводит к луч-

шему их запоминанию. После прочтения книги «Способы запоминания английских слов» (Вера Кулиш, 2005), я решила применить на своих уроках метод «Mind Map», который помогает запомнить новую информацию и быстро выучить новые слова.

В процессе работы над своей профессиональной проблемой я обратилась за помощью к психологу нашей школы. Во время нашей беседы она посоветовала мне разделить учащихся по типу восприятия информации и помогла мне провести психологический тест, в результате которого были выявлены учащиеся аудиалы, визуалы и кинестетики. Изучив разные стили познания, я решила построить обучение так, чтобы учитывались индивидуальные особенности детей и их склад ума. Например, кинестетикам я старалась готовить материалы, которые можно пощупать или потрогать, или составляла задания, которые выполняются через движение. Аудиалам предлагала прослушивать аудио- и видеозаписи (даже намеренно закрыв глаза), а визуалам готовила наглядные материалы: фото- и картинные словари, наглядные схемы, муляжи, картины и т. д.

Мои поиски оптимальной методики запоминания слов продолжались, и я разработала и использовала, на мой взгляд, два самых приемлемых и подходящих метода для моих учащихся. Для того чтобы понять, насколько они эффективны, я пригласила своих коллег и провела уроки, используя данные методы: урок в 3 классе с применением способа запоминания «Flappers». Учащиеся-визуалы с самого начала показали большой интерес, работать с ними было одно удовольствие, они отвечали легко, быстро и с интересом. А следующий урок был с использованием метода «Different sounds», и сразу было заметно, что данный метод больше понравился учащимся-аудиалам. Применяв оба этих способа, я убедилась, что оба они эффективны для

определенной группы учащихся, что и подтвердили мои коллеги.

Я наблюдала, как растет интерес детей, как они выполняют задания с большим удовольствием, следовательно, они лучше стали запоминать новый материал, новые слова. В конце года я увидела заметную положительную динамику в запоминании детьми английских слов, что и отразилось на качестве успеваемости класса.

На протяжении работы над проектом профессионального развития я поддерживала тесную связь с родителями, проводила родительские собрания, индивидуальные встречи, рассказывала о происходящих изменениях, о результатах их детей. Родители использовали предлагаемые мною методы запоминания английских слов при выполнении домашнего задания. Некоторые родители настолько были заинтересованы в обучении своих детей, что сами предлагали варианты запоминания английских слов.

Большую поддержку и методическую помощь получила я от коллег как моей школы, так и других школ. Мы, участники программы «Проект развития под руководством учителя», постоянно общались, обсуждали как продвигается работа, с какими трудностями сталкиваемся, что лучше получается, а что требует корректировки. Мы советовались, делились комментариями и полезными советами, что помогало нам продвигаться вперед и уверенно руководить своими проектами развития. Участие в межшкольных встречах, городских семинарах, конференциях дало нам возможность ознакомиться с опытом коллег из других школ, поделиться идеями, получить поддержку и найти единомышленников.

Я думаю, что материалы моего проекта можно использовать для повышения интереса учащихся к изучению английского языка, а также для быстрого запоминания английских слов как на уроке, так и во внеурочное время.

Эффективность использованных материалов, методов и средств обучения доказаны на практике.

В связи с этим я решила поделиться опытом со своими коллегами путем разработки методического пособия «Запомянай'ка», которое может быть полезным не только учителям, но и для родителей детей. Я знаю, что есть над чем работать и к чему стремиться, этим я займусь в следующем учебном году.

Подводя итоги, я бы сказала, что благодаря программе «Проект развития под руководством учителя» я получила огромный опыт руководства изменениями, мне удалось улучшить не только свою профессиональную практику, но и внести вклад в успешное внедрение проекта «Лидерство учителей Казахстана».

Список использованной литературы

1. Эббингауз Г. О памяти. / Лейпциг: 1884.
2. Кулиш В. Г. Способы запоминания английских слов. / Сталкер, НКП. 2005.
3. Авшарян Г. Э. Уникальный метод изучения языка. / Астрель. 2012.
4. Акимова М. К. Психологическая диагностика. / СПб.: Питер. 2005.

*А. А. Баймурзина,
учитель английского языка,
СШГ № 17 г. Кокшетау*

Как улучшить успеваемость учащихся?

2019–2020 учебный год начался для меня со знакомства с программой «Проект развития под руководством учителя», который осуществлялся в рамках проекта «Лидерство учителей Казахстана». Ко мне подошла моя коллега, кратко рассказала о проекте и предложила мне присоединиться к группе участников, хотя на тот момент я ничего не знала о программе и не понимала ее сути.

На первой же групповой встрече мы обсудили, какая профессиональная проблема у нас существует на сегодняшний день. Недолго думая, я сказала, что меня очень сильно волнует успеваемость учащихся 10 класса, и проблема, как улучшить успеваемость учащихся, и стала темой моего исследовательского проекта.

Для меня слово «лидерство» означало «лучший» или «первый», но благодаря проекту ЛУК мое понимание изменилось на 180 градусов. И я поняла, что лидерство учителя — это умение мотивировать учащихся, способность организовать учебный процесс так, чтобы каждый учащийся захотел достичь поставленной цели, а также это постоянное взаимодействие с коллегами и профессиональное развитие учителей.

Прежде чем начать работу над своей профессиональной проблемой, я прочитала книги Дэвида Фроста «Трансформация образования через лидерство учителя» (2014), Уилсона и Абибуллаевой «Введение в образовательные исследовательские методы» (2017), которые были очень полезны в работе над моим проектом развития.

Я составила свой план действий, согласно которому я выступала на групповых встречах с коллегами внутри школы, на межшкольных встречах, где я делилась своим опытом по своей профессиональной проблеме, получала об-

ратную связь по улучшению и совершенствованию плана работы. Обдумав, что мне делать и как улучшить успеваемость учащихся, я пришла к выводу, что мне необходимо изучить индивидуальные возможности учащихся и применять дифференцированный подход к организации учебного процесса в классе.

С целью определения учебных возможностей класса, выявления уровня работоспособности и обучаемости детей я провела проверочные работы и разработала дифференцированные задания. Такой подход, конечно, помог ученикам заполнить имеющиеся пробелы в знаниях и поверить в успех. Но я видела, что этой стратегии было недостаточно, поскольку эффект от него был незначительный в отношении большинства учащихся. Поэтому я ввела дополнительные занятия по субботам, на которые могли прийти учащиеся и отрабатывать наиболее сложные темы, также я могла осуществлять индивидуальный подход. Такие дополнительные занятия проходили плодотворно и способствовали улучшению знаний, умений и навыков детей, и я убедилась, что я на правильном пути.

С целью активизации деятельности учащихся и поддержания их интереса я разработала и использовала Карту успеха, которая позволяет ученикам оценить свою деятельность и свой успех. Карта успеха представляла из себя таблицу, на которой были отражены имена всех учащихся и размещались звездочки за каждый правильный ответ, качественное выполнение задания, помощь своим одноклассникам, то есть за любое достижение, которое отражало успех. Карта помогала мне поддерживать ситуацию успеха.

Еще одной важной стратегией было ведение парной работы, она является уникальной формой для формирования у детей опыта сотрудничества и взаимопомощи. Детям очень понравилось такое взаимодействие, при котором

каждый по очереди выступает то в роли обучающего, то в роли обучаемого. Таким образом, учащиеся, обучая друг друга, учились задавать вопросы и точно отвечать, а также закрепляли изученный материал, что улучшало качество их знаний.

В моём проекте развития особое место имело построение коммуникации и выстраивание отношений с другими участниками программы, поскольку на протяжении всей своей деятельности я постоянно обращалась к своим коллегам. На групповых встречах мы делились своим видением по организации деятельности над профессиональной проблемой каждого, предлагали активные методы работы по улучшению проекта развития. Для успешного решения поставленных перед нами задач мы учились совместно принимать решения, приходиться к согласию по спорным вопросам, оказывать взаимоподдержку, согласовывать и координировать свои действия. Важной частью программы были индивидуальные встречи с фасилитаторами, которые давали нам возможность рефлексировать по поводу своих достижений и ошибок, принимать правильное решение и расставлять приоритеты.

Конечно, были и трудности, но самое сложное время наступило, когда отменили занятия в школе и мы перешли на дистанционную форму работы в связи пандемией COVID-19. Из-за проведения занятий в онлайн-режиме мы были вынуждены проводить занятия удалённо, а с учащимися связь могли держать только через социальные сети, мессенджеры, Google Classroom. Но мы не растерялись, и для решения этой проблемы я записывала свои видеоуроки и высылала детям для самостоятельного изучения. И это было правильным решением.

Подводя итоги, я считаю, что мой проект развития положительно воздействовал на всех участников педагогиче-

ского процесса. Прежде всего это мои ученики — 60 % из них показали отличные и хорошие результаты при сдаче промежуточных суммативных оцениваний, у оставшихся 40 % результаты были гораздо лучше, чем в начале учебного года. Коллеги заинтересовались моими методами работы и стали применять их на своих уроках, что было для меня очень важно.

Что касается школы, то думаю, что мой проект развития положительно воздействовал на школу в целом, так как повысилось качество успеваемости, детям стало интереснее учиться, родители были довольны результатами своих детей, и это было главным достижением.

Относительно моей педагогической деятельности я могу уверенно сказать, что «Проект развития под руководством учителя» изменил мои убеждения в лучшую сторону, заставил меня задуматься над моими личными профессиональными проблемами, искать и находить оптимальные методы и приемы решения проблем. Я поняла, что нельзя останавливаться на достигнутом, нам, педагогам, необходимо постоянно углублять свои профессиональные знания, развивать умения и навыки и обучаться в течение всей своей профессиональной деятельности.

Я думаю, что мне удалось изменить не только свой подход к организации учебного процесса, но и убедить в этом своих коллег. Как сказал Дэвид Фрост, лидерство — это умение сотрудничать и взаимодействовать с другими с целью развития класса, школы, образовательной системы и общества.

Список использованной литературы

1. Трансформация образования через лидерство учителя. / Под ред. Д. Фроста. Cambridge. 2014.

2. Лидерство учителей в улучшении образовательной среды: сборник статей / под ред. Аргынова А. Х., Жумахановой Р. А. Астана : Мастер ПО. 2019.
3. Уилсон, Э., А. Абибулаева. Введение в образовательные исследовательские методы. / Астана. 2017.

*С. Ж. Тулегенова,
учитель математики,
школа-гимназия № 75 г. Астаны*

Как повысить внимание и концентрацию детей на уроках казахского языка

Меня зовут Айнур Билибаева, я учитель казахского языка одной из старейших школ г. Алматы — школы-гимназии № 8. Наша школа открыта инновациям, и тому доказательство, что она одной из первых в городе включилась в международный проект «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК), и я в данной работе хочу представить опыт лидерства в рамках своей профессиональной деятельности.

Благодаря общению с коллегами, принимавшими участие в программе, я переосмыслила свою профессиональную деятельность, улучшила практику и методы преподавания. Участвуя в проекте ЛУК, я поняла значение и сущность непозиционного лидерства учителей, которая дает возможность учителям постоянно развиваться и вносить вклад в преобразование своей школы.

До начала программы меня беспокоила мысль, какой вклад я смогу внести в улучшение школы, смогу ли я, участвуя в программе, изменить свою профессионально-пе-

дагогическую культуру, повлиять на других учителей и т. д. Профессиональный поиск продолжался, и было много вопросов, но участие в программе, постоянное общение с коллегами, встречи с фасилитаторами помогли определить профессиональную проблему и конкретизировать тему моего проекта: «Как повысить внимание и концентрацию детей на уроках казахского языка». Определив тему проекта, составив план своих действий, я поняла, решение каких задач помогут повысить качество знаний учащихся и их интерес к предмету.

На первом этапе исследования я проанализировала научную, психолого-педагогическую, методическую литературу и поняла сущность исследуемой проблемы из первоисточников. Так, например, ученый-психолог Гальперин в своих трудах отмечал, что, беседа, в ходе которой ученики не только слушают, но и отвечают на вопросы учителя, сильнее активизирует их работу, лучше привлекает внимание, чем лекция или рассказ. Поэтому на уроках я стала больше применять интерактивные методы обучения, такие как просмотр видеofilьмов и обсуждение, после которых дети писали эссе для получения обратной связи. До просмотра видеofilьмов ученикам предоставлялись таблицы со словами и словосочетаниями на данную тему. Уже во время просмотра дети искали в таблицах знакомые слова и словосочетания, тем самым они укрепляли внимание и концентрацию. Также по каждой теме сначала проводилась лексическая работа, затем по содержанию текста заполнялись кластеры, создавались групповые постеры. Я старалась привлекать детей к совместной деятельности, где они могли вместе работать, обсуждать вопросы и сообща находить решение. В процессе такой работы учащиеся становились более активными, учились друг у

друга, ведь важную роль в обучении играет познавательная деятельность, то есть сознательная деятельность детей, направленная на поиск необходимой информации об объектах, явлениях и конкретных знаниях.

Отмечу, что не все сразу получалось, но мы, участники программы, постоянно обсуждали свои профессиональные проблемы на групповых сессиях и во время межшкольных встреч, мы учились вместе и шли вперед. Я предложила свой опыт коллегам, и одна из моих коллег использовала на своих уроках диалоговую речь, и, согласно ее отзыву, дети активнее включались в процесс обучения, слушали с интересом, но, что более важно, они начали высказывать свое собственное мнение. Заинтересованность коллег в моем опыте и их ценные положительные отзывы помогли мне убедиться в действенности интерактивных методов и стать более уверенной.

На межшкольных сессиях, организованных в нашей и других школах, мы не раз рефлексировали по поводу таких тем, как: «Что такое лидерство?», «В чем профессионализм педагога?» и «Какой мы видим культуру своей школы?». Благодаря фасилитаторам мы учились делать критический анализ своей работы и предлагать пути улучшения нашей педагогической деятельности.

На протяжении всего проекта я фиксировала результаты учеников путем ведения дневников исследования, проведения анкет и контрольных срезов. В дневнике исследования я записывала действия, проводимые на уроке, а также отмечала, какие упражнения больше заинтересовали детей, как они проявляли свой интерес, как повлияли мои задания на повышение их внимания, какой вид задания был более или менее эффективным, как повлияли видеофильмы на акти-

визацию внимания детей, насколько был интересен урок, какую новую информацию они получили и т. д. Чтобы получить ответы на все эти вопросы, мною была разработана анкета. Опираясь на результаты опроса учеников, я корректировала свои действия и планировала свои дальнейшие шаги. Я старалась на каждый урок готовить для детей увлекательные, но в то же время познавательные задания, и это позволило делать образовательный процесс максимально эффективным и интересным как для детей, так и для меня.

Хотелось бы рассказать, какое влияние оказал проект на меня и что изменилось в моей профессиональной деятельности.

Во-первых, программа и ее эффективные стратегии повысили мою уверенность в себе, я стала чувствовать себя учителем-исследователем, учителем-лидером, который может изменить не только свой профессиональный опыт, но и повлиять на своих коллег.

Во-вторых, изменения произошли не только со мной, но и изменились дети, они с удовольствием шли на уроки казахского языка, стали более ответственными в выполнении заданий, заметно повысилось их внимание, а главное: они стали активными участниками процесса обучения. Я думаю, если использовать мои методы обучения, начиная с младшего возраста, то в старших классах ученики не только будут свободно говорить на казахском языке, но и повысится их интерес к учебе.

В-третьих, изменились мои коллеги, они стали ответственными не только за свой профессиональный рост, но и за развитие своих коллег: учителя стали делиться опытом, обсуждать свои профессиональные проблемы и вместе находить пути их решения. Одним словом, учителю-лидеру

не все равно, кто работает рядом и какие изменения происходят в школе. Я уверена, что сегодня моя школа находится на пути инновационных трансформаций и новых открытий!

Список использованной литературы

1. Гальперин П. Я. (2010). К проблеме внимания: Хрестоматия по вниманию / М. : МГУ. 1976 г.

*Билибаева Айнур,
учитель казахского языка,
школа-гимназия № 8 г. Алматы*

Методы и приёмы развития познавательной активности учащихся

У многих учителей в первые годы работы в школе возникают множество вопросов, касающихся методов обучения, однако существует страх поделиться данными проблемами, страх, что тебя не поймут, и это является главным врагом на пути к успеху. Проект «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) помог мне вслух заговорить об имеющихся проблемах и получить полезные советы от своих коллег. Как только я определила свою профессиональную проблему: как развивать познавательную активность учащихся, стала искать пути ее решения.

Для меня было важно, что в нашей школе в проекте ЛУК были задействованы как молодые специалисты, так и специалисты с богатым педагогическим опытом. Обсудив свою проблему с коллегами, получив их советы и поддержку, я стала чувствовать себя увереннее, у меня появились

новые идеи. Особенно первая межшкольная встреча, где проходило совместное обсуждение выявленных проблем, дала возможность определиться с планом моих дальнейших действий. Я вдохновилась идеями учителей о применении на уроках таких нестандартных методов обучения, как игры, проектная деятельность, внеклассная работа и т. д. Каждый из моих коллег пытался протянуть руку помощи и рассказать, как они на своих уроках решают проблему снижения познавательной активности детей.

На начальном этапе я ознакомилась с психолого-педагогической литературой. Прочитав учебное пособие Г. И. Щукиной (Щукина, 1979), я для себя уточнила, что «познавательный интерес показывает уровень активности личности» и «выражается различными состояниями, как: любопытство, любознательность, познавательный интерес».

На следующем этапе я изучила, какие существуют формы и инновационные методы развития познавательной активности учащихся, которые помогут усовершенствовать те методы, которыми я уже пользуюсь. Обсудив с коллегами, я рассмотрела следующие инструменты для решения своей педагогической проблемы — развития познавательной активности учащихся:

- использование ИКТ;
- применение обучающих игр;
- применение проектной деятельности;
- оптимизация выполнения домашнего задания.

С помощью ИКТ мои учащиеся охотно отработывали навыки аудирования, грамматические материалы, лексику; с удовольствием слушали диалоги, видеоуроки; отвечали

на вопросы, готовили презентации, что позволило сформировать ряд новых компетенций у учащихся, но при этом ученики не проявляли самостоятельность и инициативу, они просто выполняли мою инструкцию. Прочитав учебное пособие, я осознала, что деятельность учителя, которая направлена на преподнесение знаний в готовом виде, формирует пассивный характер, созерцательную деятельность учащихся. Я поняла, что взаимодействие учителя и учащихся должно быть направлено на формирование и развитие у детей таких качеств, как инициативность, самостоятельность и ответственность. Изменив свой подход к процессу обучения, я научилась слушать своих учеников, поддерживать их идеи, направлять к планированию своих действий, ставить перед собой задачи и решать их самостоятельно. Я заметила, что моим ученикам больше нравятся проблемные уроки, когда мы совместно создаем ситуацию, требующую разрешения, и вместе ищем пути и варианты ее решения. Информационные технологии стали основным инструментом обучения, особенно во время карантина.

Я заметила, как увлекательные и обучающие игры, применяемые мною на уроках, развивают интерес детей к изучению английского языка и создают на уроках атмосферу поиска и творчества, благотворно сказываются на эмоциональном состоянии учащихся. Во время игр учащиеся без напряжения усваивали много информации, и в процессе они не так ранимо относились к своим ошибкам. Я с удовольствием пользовалась сборником игр для начальной школы С. С. Яцковой (2012), который содержит множество увлекательных игр и рекомендаций, он стал для меня важным ресурсным материалом. Я также изучала опыт своих коллег, посещала их уроки, делилась своими идеями, что

дало возможность убедиться, что игры — это активный способ достичь многих образовательных целей, например: закрепить пройденный материал, активно работать на уроке, работать в команде, а самое главное, они делают процесс обучения увлекательным и познавательным.

Следующий метод работы, который я применяла на уроках, это выполнение проектов. На этом этапе я поняла, насколько важно правильно организовать весь процесс и подготовиться к проектной деятельности, поскольку из-за непонимания, в каком направлении двигаться и как описать действия, и не владея лексикой, определенными грамматическими конструкциями, учащиеся могут легко потерять интерес. Как отмечала О. В. Теслина (Теслина, 2002), «если учитель решил использовать метод проектов, он должен все тщательно продумать, разработать, просчитать, четко определить учебные задачи, продумать, какую помощь можно оказать ученикам, не предлагая готовых решений».

Долгое время при использовании проектного метода работы на уроках я не получала ожидаемого результата. Решение данной проблемы пришло ко мне после проведенного мною открытого урока, на котором коллеги посоветовали мне направлять детей методом вопросов. Проанализировав данную ситуацию, я стала предоставлять учащимся инструменты для решения проблемы, но пути решения они находили и предлагали сами. Решения задач по образцу является эффективным на начальном этапе изучения темы, но для закрепления изученного материала необходима самостоятельная деятельность учащихся. Учащиеся стали более самостоятельно и творчески подходить к работе, они создавали свой собственный проект, а не работали по шаблону. Таким образом, я лично убедилась в том, что проектная деятельность способствует развитию у учащихся творческих

навыков, навыков критического мышления и самостоятельной работы, самое главное: развивает их познавательную активность.

Еще один метод, который я использовала в своей работе, это оптимизация домашнего задания — метод, который создает комфортную среду для каждого ученика. Я решила использовать дифференциацию домашнего задания, когда ученики имеют возможность выбирать задания по своим интересам и желанию. Право выбора домашнего задания вдохновило учащихся на его выполнение, повысило их самооценку, они стали более уверенными и с удовольствием посещали уроки английского языка.

В процессе работы над своей профессиональной проблемой я сталкивалась с трудностями; были моменты, когда я не знала, что дальше делать, какое принимать решение, поскольку на групповых сессиях иногда не успевали обсудить все вопросы. В таких ситуациях я старалась поговорить о проблемах с коллегами в неформальной обстановке. Самая главная проблема возникла при переходе на дистанционное обучение в связи с пандемией: возросла рабочая нагрузка, не стало прямой связи как с учениками, так и с коллегами. Вопрос активизации самостоятельной деятельности детей, их познавательного интереса в условиях дистанционно обучения стал еще более актуальным. В этом случае решением вопроса было использование ИКТ, и тот опыт, который я и учащиеся приобрели ранее, был полезен в новых условиях работы.

Несмотря на все трудности, я решила продолжать работу, пополнять свой методический багаж новыми подходами и инструментами, дальше взаимодействовать с коллегами, делиться своим опытом, развивать свои лидерские качества путем вовлечения новых коллег.

Благодаря проекту развития, я поняла, что каждый учитель может развивать в себе лидерские качества, которые позволяют оценивать учебный процесс, анализировать свою деятельность и планировать дальнейшие действия. Я научилась выделять сильные и слабые стороны своей преподавательской деятельности, проявлять инициативу, открыто обсуждать свои профессиональные проблемы и искать пути их решения совместно со своими коллегами, и это все было для меня новым опытом.

Главное, меня вдохновляет то, что отношения с учащимися стали более доверительными, познавательный интерес учеников носит возрастающий характер, процесс обучения стал интересным и плодотворным не только для учеников, но и для меня тоже.

Список использованной литературы

1. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке английского языка. / ИЯШ: № 3. 2002.
2. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие / М. : Просвещение. 1979.
3. Яцкова С. С. Игруем на уроках английского языка в начальной школе. / Мозырь : Белый Ветер. 2012.

*Сулейманова Лиана Раифовна,
учитель английского языка,
школа-гимназия №7 г. Тараза*

Как создать сплоченный детский коллектив?

Прежде чем начать работу по проекту «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК), мне необходимо было подумать о своей профессиональной проблеме, о том, что больше всего меня волнует. Я вспомнила, как я столкнулась с проблемой разобщенности коллектива детей, когда я пришла в новый класс, где учились дети подросткового возраста. В классе не было единства, духа коллективизма, правило «Один за всех и все за одного» вовсе не работало. Понятно, что в такой атмосфере тяжело работать как детям, так и учителям. Посоветовавшись с коллегами, мы решили, что данная проблема является актуальной и результат будет полезным, если я буду работать над этим вопросом. Определив тему «Как создать сплоченный детский коллектив?», я начала работу над этой проблемой и составила план своих действий.

Сначала я решила выявить причины, почему дети не чувствуют себя единым коллективом, также мне нужно было разобраться в том, как сами дети и их родители видят данную проблему. Посоветовавшись с коллегами и получив от них напутствие и направление, я разработала опросник для детей и родителей. Результаты опроса показали, что родители почти не интересуются жизнью детей в школе, для них достаточно того, что дети посещают школу, а как они учатся, с кем они общаются, что их беспокоит, об этом они не были в курсе. Также я поняла, что у многих детей нет желания дружить с кем-то, у них не развиты навыки общения, часто возникают конфликты с ровесниками и т. д.

Для решения данной проблемы я начала изучать литературу, и перебрав множество источников, остановилась на А. С. Макаренко. Его перу принадлежат многочисленные педагогические сочинения, в которых детально разработана методика коллективистского воспитания. Учение

Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. «Я убежден, — писал А. С. Макаренко, — что если перед коллективом нет цели, то нельзя найти способа его организации»¹⁶. Я поняла, что, для того чтобы зажечь интерес детей, педагог сам должен гореть, четко ставить и видеть цель, и убедить детей в том, что у них все получится.

Я была убеждена: чтобы объединить детей в коллектив, необходимо пройти путь качественных преобразований, где будут участвовать и дети, и родители, и сам педагог. Обсудив этот вопрос со своими коллегами во время групповых встреч, мы перебрали разные пути решения данной проблемы и коллеги предложили рассмотреть формы неформального общения, предполагающие открытость, развитие и укрепление отношений между детьми.

Проанализировав все, я стала искать массовые мероприятия, где мы с детьми проведем больше времени в непринужденной обстановке, где мы будем просто друзьями, научимся доверять и поддерживать друг друга.

В поиске мероприятий, не требующих особых затрат, я решила обратиться к заместителю директора по воспитательной работе. Я попросила ее информировать меня, если будут предложения посетить недорогие или бесплатные мероприятия для детей. Одним из таких мероприятий было посещение детьми выставки, на которой рассказывали о предприятиях по добыче и переработке различного сырья в Акмолинской области. Таким образом дети узнали много нового и интересного о родном крае, но главное: они были вовлечены в процесс, задавали вопросы, подсказывали друг

¹⁶ Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т.: Т. 5. — 1984. Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. / М.: Педагогика. 1984.

другу, то есть появился коллективистский дух, и это дало мне уверенность для моей дальнейшей работы. После посещения ряда мероприятий, я стала замечать, что детям все больше и больше становится интересно проводить время вместе. Им настолько понравилось, что они стали сами предлагать места, где им хотелось бы побывать вместе с классом. Что самое главное, я обнаружила, что дети стали лучше работать на уроках, повысился интерес к учебе, присутствовали взаимопонимание и взаимопомощь. Можно сказать, я приблизилась к достижению своей цели и решению моей профессиональной проблемы, а дети получили массу полезной информации и эмоций, которые помогли изменить атмосферу в классе.

Практика показала, что чем больше времени дети проводят вместе на досуге, тем дружнее они становятся. И после каждого из проведенных мероприятий, мне приходили положительные отзывы родителей и слова благодарности, это было победой, и это вдохновляло!

Я знаю, что не все безупречно в моем проекте, нужно еще много работать, чтобы выработать наиболее эффективный подход, изучить больше литературы. Однако я рада, что, несмотря на все трудности в связи с переходом на онлайн работу в условиях COVID-19, мне удалось добиться положительных результатов благодаря моим коллегам-участникам проекта: мы вместе разбирали вопросы, строили план мероприятий, подбирали инструменты, которые наиболее эффективны для решения исследовательского вопроса. Это было самое главное и интересное в нашей деятельности — мы научились обсуждать, рефлексировать, прислушиваться друг к другу и вместе принимать решения.

Если говорить о будущем моего проекта, то я пока до конца не понимаю, как внедрить его в школу, вовлечь всех своих коллег, особенно классных руководителей, убедить

их в том, что нам, педагогам, необходимо уделять больше времени и внимания детям. Конечным результатом моего проекта, возможно, будет методическое пособие или сборник инструментов, выстроенных в определенный алгоритм, или руководство по созданию коллектива «учитель — дети — родители». Я думаю, что мы обсудим это на следующем этапе нашей работы по проекту «Лидерство учителей Казахстана».

Подводя итоги, могу сказать одно: вся эта работа — это бесценный опыт в моей педагогической деятельности. Я очень рада, что стала частью проекта ЛУК, я поняла, что лидером может быть любой участник образовательного процесса, главное — начать работать, взаимодействовать с коллегами, постоянно развиваться и приобретать новые знания.

Список использованной литературы

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 т.: Т. 5. — 1984. Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. / М. : Педагогика. 1984.

*Н. Б. Оспанова,
учитель ЭШГ № 13 «ЭКОС»
г. Кокшетау*

Как повысить интерес детей к учебе путем применения стратегии критериального оценивания

Глубочайшим свойством человеческой природы является страстное стремление людей быть оцененным по достоинству.

У. Джеймс

Изменения, происходящие на сегодняшний день в содержании современного образования, приводят к необходимости пересмотреть имеющуюся систему оценивания учеников, поскольку учащиеся, прилагая одни и те же усилия, по-разному усваивают один и тот же материал, и, следовательно, результаты тоже бывают разными. Существующая система оценки не предусматривает индивидуальный подход, и ученики получают оценку не за свой достигнутый прогресс, а за конечный результат. Таким образом у детей, которым учеба дается трудно, снижается интерес к учебе, пропадает желание учиться. Поэтому я решила, что мне необходимо изучить этот вопрос в рамках программы «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). Обсудив свою профессиональную проблему с фасилитатором программы, я определила тему своего проекта: «Как повысить интерес детей к учебе путем применения стратегии критериального оценивания».

На начальном этапе реализации проекта мне было важно услышать мнение своих коллег относительно того, каким образом можно улучшить мотивацию школьников, повысить качество их знаний, что следует изменить в традиционном подходе к оцениванию и т. д. На внутришкольных встречах мы обсуждали современные тенденции в образовании, направленные на улучшение качества знаний детей, плюсы и минусы традиционной системы оценива-

ния, а также преимущества современных методов оценивания, которые направлены на личностно-ориентированный подход, включающие учет и развитие потенциальных возможностей личности каждого учащегося посредством использования разноуровневой дифференцированной шкалы оценивания учебных достижений.

Данные размышления навели меня на мысль о необходимости использования критериального оценивания, поскольку оно основано на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования. Такое оценивание становится демократичным, так как ученик является субъектом своего обучения, а учитель не играет роль «судьи» при выставлении оценки.

На своих уроках я стала использовать критериальное оценивание для того, чтобы:

- создать условия для самостоятельной работы;
- сделать процесс оценивания объективным, прозрачным и последовательным;
- главное: обеспечить четкое понимание учебных целей, ожиданий и критериев оценивания как у детей, так и у родителей.

Особое внимание я уделяла разработке критериев оценки совместно с учащимися, чтобы каждый ученик чувствовал свою причастность к процессу оценивания и ответственность за свою учебу, чтобы они умели отмечать свои сильные и слабые стороны и могли анализировать свою работу.

В процессе работы я поняла, что такие стратегии оценивания, как самооценивание и взаимооценивание (листы оценивания), дают ученикам возможность более уверенно

относиться к своим способностям и брать на себя ответственность за свою работу.

Применяя стратегии критериального оценивания, я стала замечать изменения в своем классе, а именно: раскрепощение детей, повышение их уровня познавательной активности и учебной мотивации. На этом этапе мне было необходимо поделиться своими достижениями и трудностями и обсудить их с коллегами. На одной из групповых сессий я рассказала о своем проекте, о том, что мне удалось сделать и какие еще есть задачи, над которыми мне необходимо работать. Обсуждая и консультируясь со своими коллегами, я определила свои дальнейшие шаги по развитию своего проекта, и я решила больше обращать внимание на получение обратной связи, поскольку именно обратная связь позволяет всем участникам процесса — и учителю, и ученикам, и родителям — понимать уровень успеха и неудач.

Я изучила и использовала различные способы организации обратной связи с учениками и родителями (опросы-молнии, дневник обратной связи, наблюдения и т. д.), которые позволили мне полноценно увидеть ход процесса получения знаний и развития детей, а детям получить оценку своей деятельности, информацию о достижениях и пробелах. Таким образом и ученики, и их родители стали активными участниками образовательного процесса, что помогло формировать у детей положительную мотивацию обучения.

Следующим этапом моего проекта будет распространение своего опыта не только среди участников программы «Лидерство учителей Казахстана», но и среди всех учителей школы. Я уверена, что, если мы будем делиться опытом и новыми знаниями, это, несомненно, будет способствовать росту профессионального мастерства педагогов и повышению качества образования.

В заключение хочется сказать, что участие в программе ЛУК дало мне возможность руководить своим собственным профессиональным развитием, а также получить новый опыт работы с коллегами. Я чувствовала себя членом одной большой команды, где мы можем обсудить все свои проблемы, рефлексировать по поводу интересующих нас вопросов, получить обратную связь и поддержку от коллег. Программа вселила в меня уверенность, что каждый учитель может возглавить изменения в школе и стать лидером!

Список использованной литературы

1. Дюдина Г. М. Оценка знаний как средство активизации учебной деятельности учащихся. / Алма-Ата. 1971.
2. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ.: Учебно-методическое пособие. / Астана. 2017.

*Л. М. Берлинова,
учитель математики,
гимназия № 60 г. Алматы*

Разработка стратегии работы с детьми с особыми образовательными потребностями

Работа с детьми с особыми образовательными потребностями требует много времени и ответственности, а также терпения, понимания, доброты, любви и ласки. Эти дети особенны не только по уровню умственного и физического развития, но также по характеру, темпераменту и привычкам. Тот факт, что они учатся в общеобразовательной школе и сидят за одной партой с нормотипичными детьми гово-

рит о многом, а именно о том, что они прошли долгий путь адаптации, работы со специалистами и учителями.

В начале работы по программе «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ), которая осуществлялась в рамках проекта «Лидерство учителей Казахстана», я много думала над выбором темы проекта по моему профессиональному развитию. Выбрав направление по разработке стратегии работы с детьми с особыми образовательными потребностями, я и не подозревала, насколько работа эта сложная, объемная, малоизученная, но в то же время важная и интересная. За год работы я ни разу не пожалела об этом, наоборот, чем больше я узнавала, тем больше во мне пробуждалось желание открыть для себя что-то новое и полезное. Важным фактором при выборе темы проекта явилось то, что в моем классе обучаются трое детей с диагнозом аутизм. А также большое впечатление на меня произвела книга под названием «Потому что мой сынок...», автором которой является мама моего ученика М. А. Иманова (2020).

Прочитав книгу и изучив историю этого особенного ребенка, я поняла, насколько сложен их путь, каждый шаг, каждое достижение — это борьба за успех. История, рассказанная в этой книге, возможно, похожа на тысячи подобных, но в то же время не похожа ни на одну из них. И это помогло мне понять, как решить мою профессиональную проблему и выстроить работу по разработке стратегии работы с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП).

Изучив опыт казахстанских, российских и зарубежных ученых, проконсультировавшись с коллегами, я составила план действий и разработала стратегию моей работы. Работа над проектом развития условно была поделена на два направления: первое — это мои действия, как учителя

истории, и второе — как классного руководителя. Как учитель-предметник я составила индивидуальные программы для учеников с ООП по дисциплинам «История Казахстана» и «Всемирная история». Составив программу, определив свою цель и задачи, я начала работу над составлением адаптированного учебного плана для каждого ребенка с учетом его потребностей и особенностей. Как классный руководитель, я также проектировала работу над разработкой стратегии работы с детьми с ООП.

Многие учителя не имели опыта работы с такими детьми, детям сложно было привыкнуть к одноклассникам, к новым условиям, но мне во многом помогли сами ученики, они с удовольствием приняли детей с ООП, начали общаться, дружить, поддерживали их во всем, между уроками ходили в ресурсный класс, чтобы посмотреть, как у детей с ООП проходят занятия в ресурсном классе. Для облегчения процесса адаптации мы с коллегами решили, что на этом этапе важно делать упор на социализацию детей, на развитие их коммуникативных навыков. Поэтому организовали занятия так, чтобы процесс интеграции проходил не только на уроках и классных часах, но и в ресурсном центре, на спортивных мероприятиях и т. д. Программа была составлена таким образом, чтобы дети с ООП были вовлечены в образовательный процесс вместе с другими учениками. Учителя и специалисты при проведении уроков применяли технологии групповой, парной, игровой работы, такие стратегии, как «карусель», «ролевой проект», «составление пазлов», «синквейн», которые направлены на взаимодействие и освоение диалектики общения.

В процессе работы над проектом сотрудничество с коллегами было просто необходимо, поскольку работа с детьми с ООП — это прежде всего командная работа, где участвуют дети, родители, учителя, классный руководитель,

специалисты, психолог и помощники-ассистенты. Мое взаимодействие с коллегами проходило практически постоянно, при подготовке индивидуального плана обучения, при адаптации программы и учебных материалов, а также при реализации учебного процесса. Особенно тесное взаимодействие шло с коллегами в четвертой четверти — во время карантина, когда непросто было организовать процесс обучения с особыми детьми, но наша сплоченная работа дала свои положительные результаты.

Еще одним важным шагом, подспорьем в реализации моего проекта было мое выступление на педагогическом совете школы, хотя, когда фасилитатор программы (завуч по научной работе) предложила мне выступить перед коллективом и рассказать о своем опыте, я, честно сказать, немного засомневалась. Однако после выступления я поняла, что обратная связь со стороны коллег, их рекомендации очень полезны для моей дальнейшей работы. Это придало мне сил и уверенности в том, что я на правильном пути.

В реализации моего проекта по разработке стратегии работы с детьми с ООП были, конечно, и трудности. Во-первых, это трудности психологического характера, поскольку для детей с ООП все было непривычно в общеобразовательной школе, хотя сверстники сразу откликнулись и приняли особых детей. Во-вторых, это отношение родителей, не все были готовы и задавали вопросы, почему их дети обучаются в одном классе с детьми с диагнозом аутизм. Если первую проблему решили легко, благодаря детям и моим коллегам, которые меня поддерживали во всем, то над решением второй проблемы пришлось много работать. Были организованы классные часы, собрания с родителями, совместные мероприятия вне школы (квест, празднование Нового года), где присутствовали все дети вместе со своими родителями. В итоге родители пришли к

тому, что общение нормотипичных детей с особыми детьми положительно влияет на всех. Они убедились в том, что в инклюзивной среде в детях формируются такие качества, как доброта, забота, сострадание, любовь к ближним, уважение и толерантное отношение друг другу. И это было очень важно!

Воздействие проекта «Лидерство учителей Казахстана» на изменение педагогической практики в школе безусловно, так как в течение года мною были разработаны учебные программы, индивидуальные планы уроков, формативные и суммативные задания и другие материалы, которые будут полезны как для моей дальнейшей профессиональной деятельности, так и для моих коллег. Изучая научно-методическую литературу, анализируя опыт отечественных и зарубежных педагогов, применяя разные методы и стратегии, я получила много новых знаний и навыков, обрела большой опыт работы с особыми детьми.

В дальнейшем я планирую совершенствовать полученный опыт работы, в частности хочу разработать авторскую программу либо методические рекомендации, или сборник суммативных работ и заданий для работы с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе.

Программа «Проект развития под руководством учителя» изменила мой подход к вопросу моего профессионального развития. Я думаю, что мне удалось добиться поставленных задач по разработке стратегии для работы в инклюзивной среде, вовлечь в этот интересный и в то же время ответственный процесс детей, их родителей и своих коллег, став таким образом учителем-лидером, который способен менять культуру школы и улучшить качество преподавания в школе.

Список использованной литературы

1. Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования: Методические рекомендации. / Астана : НАО им. И. Алтынсарина. 2016.
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2020 годы. Электронный ресурс: <http://edu.gov.kz/>
3. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. Письмо МОН РК от 16 марта 2009 года № 4–02-4/450.
4. Айдарбекова А. А., Ермекбаева Л. Х., Дербисалова Г. С., Самигулина З. Р. Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы: Методические рекомендации. / Алматы. 2014.
5. Айдарбекова А. А., Ермекбаева Л. Х., Дербисалова Г. С., Самигулина З. Р. Формирование социальной компетентности детей с ограниченными возможностями, обучающихся в инклюзивной среде: Методические рекомендации. / Алматы. 2016.
6. Иманова М. А. Потому что мой сынок... / Астана. 2020.
7. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями, утвержденные Приказом МОН РК (№524 от 12.12.2011 г. Электронный ресурс: <http://online.zakon.kz/>
8. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Пер. с англ.: И. С. Аникеева, Н. В. Борисовой. М.: Перспектива. 2011.

9. Немов Р. С. Психология образования. / М. : Просвещение. 1995.
10. Шарм Р. Детский аутизм. / Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2019.
11. Электронный ресурс:
12. www.open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/inclusiv_obraz_131_2.htm

*А. С. Касымова,
учитель истории,
школа-лицей № 79 г. Астаны*

Разработка стратегии с целью повышения эффективности выполнения домашних заданий на уроках «Основы права»

Я педагог с почти сорокалетним стажем работы и двумя специальностями — учитель русского языка и литературы и основы права. Не так давно я стала магистром юридических наук. Мне хотелось бы, чтобы, несмотря на небольшой объем часов по учебной программе, учащиеся освоили предмет «Основы права». Ведь современная жизнь быстро меняется и ускоряется, поэтому старшеклассники в правовом поле должны знать и уметь защищать свои права и интересы, выполнять свои обязанности и соблюдать интересы других, что придает особенную ответственность учителя основ права. Осознание этой ответственности привело меня к участию в программе «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). Участие в данной программе оказалось очень полезным в моей работе. Обсуждая проблемы преподавания с коллегами, я убедилась в том, что такие беседы должны быть постоянными и систематическими, поскольку главное

преимущество педагогического лидерства — это общение с коллегами.

Беседы, консультации с коллегами и фасилитаторами программы помогли мне определиться с профессиональной проблемой и сформулировать свою тему: «Разработка стратегии с целью повышения эффективности выполнения домашних заданий на уроках "Основы права"». В начале учебного года я обсудила совместно с фасилитаторами план моих действий по решению профессиональной проблемы. Целью моей работы стало разработать такую стратегию подготовки домашних заданий и выполнение их учениками 9–10 классов, которая бы заметно повлияла на усвоение изучаемых тем и в конечном итоге на качественное усвоение предмета «Основы права».

Добиться того, чтобы домашние задания выполнялись большинством детей, стало моей основной задачей. Конечно, мне пришлось обращаться к научно-методической литературе, чтобы получить ответы на свои вопросы: какова роль домашних заданий в процессе обучения? какие стратегии и тактики выполнения домашних заданий существуют в других странах? как учитывать индивидуальные особенности детей при подготовке домашнего задания? эффективны ли двойки за невыполнение? каким должен быть объем домашнего задания?

Изучая опыт разных стран, я поняла, что отношение к домашним заданиям самое разное: например, в Великобритании нет домашних заданий в младших классах; в Корее на домашние задания ученики тратят в среднем 3–4 часа в день; в Италии нет нормативов по домашним заданиям: кто-то может не задавать их, а кто-то может оставлять на дом большие объемы.

Мнение о том, что домашние задания усугубляют неравенство учащихся, высказывала Даниэль Салинас, анали-

тик Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся стран ОЭСР¹⁷. Она высказывала опасения, что домашние задания могут быть очень обременительны для детей из малообеспеченных семей, у них может не быть таких возможностей, какие есть у обеспеченных детей: место, время, интернет-возможности и т. д. «Занятия в школе могут только вдолбить в ребенка все правила, добытые чужим пониманием, но способность правильно пользоваться ими разовьет только домашний самостоятельный труд», — считал Иммануил Кант, тем самым всецело поддерживая выполнение домашних работ учащимися. «Если наши дети хотят быть людьми в самом деле образованными, они должны приобретать образование самостоятельными занятиями», — подчеркивал Н. Г. Чернышевский. Мысль о важности умения детей самостоятельно работать подтверждается и Элькониным-Давыдовым: «Фактически постепенно должна стираться грань между классными домашними заданиями и переходом к непрерывной индивидуальной самостоятельной учебной деятельности школьника».

В целом ученые-педагоги склоняются к тому, что именно среднее звено в школе и старшеклассники должны выполнять домашнее задание, ведь оно призвано предупредить забывание нового изученного на уроке материала, усвоение которого носит концентрированный характер, хотя в стране идут постоянные споры по этому поводу. Возникает вопрос: а каким должно быть домашнее задание? Для изучения мнения учителей, учащихся и их родителей я применила анкетирование, результаты которого помогли мне понять, что:

¹⁷ Электронный ресурс: <https://www.kp.ru/daily/26342/3225626/>

- почти все учителя школы задают домашние задания, отслеживают их выполнение, а также поощряют учеников при выполнении домашнего задания;
- дети любят выполнять письменные задания различной степени сложности, при этом большинству старшеклассников нравится выполнять творческие работы, такие как эссе, выборка из материалов СМИ, написание сценариев и т. д.;
- родители не контролируют процесс выполнения домашних заданий старшеклассников.

Я попробовала задавать самые разные домашние задания: на интерпретацию, на творческие групповые проекты, на подборку видеоматериалов из СМИ и т. д. Иногда результаты выполнения заданий оказывались самыми неожиданными для меня, например, при изучении раздела «Основы процессуального права» для закрепления форм уголовного процесса (обвинительной, розыскной, состязательной, смешанной) было предложено сделать сравнительный анализ их с уголовным процессом по казахскому обычному праву. Для лучшего понимания основ казахского обычного права предложила самостоятельное изучение таких источников, как книга М. Нарикбаева «От наших великих биев до Верховного суда» (2000), «Древний мир права казахов» (Жеті Жарғы, 10 т., 2004–2009). Учащиеся сделали вывод, что суды биев — это золотой период правосудия казахов. Учащиеся в итоге самостоятельно и в подгруппах смогли составить план-сценарий суда биев, что было не только познавательно, но и очень интересно для детей. В дальнейшем планирую применить эти сценарии для проведения деловых игр.

Конечно, я делюсь своими стратегиями с коллегами, прислушиваюсь к их мнению по возникающим вопросам. Особенно ценными были для меня мнения моих коллег из

других школ во время межшкольных сессий. На одной из таких встреч я выступила и рассказала о своем проекте, поделилась своим опытом. Я считаю, что подобные встречи дают возможность услышать друг друга, обсуждать профессиональные проблемы и давать полезные советы. Для меня стало открытием выступление коллеги из школы № 79 г. Астаны о применении дополнительной градации при оценивании домашних заданий, т. е. применение так называемых дополнительных бонусных баллов, которые дают возможность учителю отмечать успехи учащихся и их мотивировать. Бонусы можно получать на каждом уроке, выполняя творческие индивидуальные или групповые домашние задания.

Таким образом, изучая и применяя различные стратегии подготовки домашних заданий, я выделила творческие задания (интерпретация, проигрывание правовых ситуаций, проектная деятельность и т. д.) как наиболее эффективные, которые не только мотивируют детей к их выполнению, но и способствуют творческому мышлению учащихся.

В процессе работы я убедилась в том, что можно разработать пособие по предмету «Основы права», содержащее практические задания для самостоятельной работы учащихся. Планируя эту деятельность, как будущее направление моей работы, я надеюсь, что такое пособие будет востребованным и важным подспорьем для моих коллег.

Документирование процесса участия в инициативе ЛУК и руководство своим проектом развития через создание портфолио позволяют размышлять и планировать свои действия, следовательно, добиваться максимального успеха в своей педагогической деятельности. Участие в программе ЛУК, общение с коллегами и фасилитаторами придали мне уверенности, что мы, учителя, можем совместными усилиями решать свои профессиональные проблемы, инициировать и осуществлять изменения в своей школе.

Список использованной литературы

1. Трансформация образования через лидерство учителя. / Под ред. Д. Фроста. Cambridge. 2014.
2. Лидерство учителей в улучшении образовательной среды. Научно-информационный центр гражданского образования. 2019.
3. Avery G. C. Understanding Leadership. London: Sage Publications. 2005.
4. Абросимова Е. А. Интерактивные методы обучения праву в школе. Электронный ресурс: <http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Абросимова%20Е.А.%20Интерактивные%20методы%20обучения%20праву%20в%20школе.pdf>
5. Никитин А. Ф., Никитина Т. И. Право.10–11 классы. Базовый и углубленный уровни. / М. : Просвещение. 2013.
6. Дергачева А. Ф. Вариативность домашнего задания как средство индивидуализации обучения школьников физике: Дис. ... канд. пед. наук / СПб. 2001.
7. Мясковская Н. А. Основные условия эффективности домашних заданий в 5–7 классах средней школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М., 1955.
8. Степанова Л. В. Развитие творческой самостоятельности учащихся 5–6 классов в процессе домашней учебной работы: Дис. ... канд. пед. наук / Якутск. 1998.
9. Педагогический энциклопедический словарь / М. 2003.

*Ж. О. Абжакова,
учитель по основам права,
школа-гимназия № 75 г. Астаны*

Повышение мотивации учеников к выполнению домашнего задания

В ходе своей практики я столкнулась с такой проблемой: многие учащиеся не хотят или не могут выполнять домашние задания. Основными причинами были: у некоторых детей отсутствует интерес к изучаемому предмету; они не видят практического применения английского языка в своей повседневной жизни; а у других были большие пробелы в знаниях, в связи с чем у них наблюдалась низкая мотивация к обучению. В моих классах (5, 6 классы), возможно, это связано с гормональными и физиологическими изменениями детей, которые происходят именно в этом возрасте. Я обсудила этот вопрос с коллегами и выяснила, что они также сталкиваются с подобной проблемой в своей практике. Коллеги были готовы поддержать меня и искать пути ее решения совместно.

Для решения этой проблемы, для повышения мотивации учеников к учебе, следовательно к выполнению домашнего задания, я составила свой план действий и обсудила его с коллегами на первой межшкольной сессии, проведенной в рамках проекта «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). После встречи я пересмотрела свой план действий, и он включал следующие этапы работы:

- Изучение приемов мотивации учеников в том, чтобы заинтересовать их стать активными участниками учебного процесса;
- Обсуждение изученного материала с коллегами и определение наиболее эффективных приемов мотивации детей с учетом их возрастных особенностей и интересов;
- Применение приемов мотивации на практике;
- Вовлечение родителей;
- Анализ результатов и обмен опытом работы с коллегами.

Для меня главным вопросом было выяснить, чем же дети отличаются от взрослых, как функционирует их мозг, и в этом мне помогла разобраться книга «Мозг подростка» (Дженсен, 2018), из которой я узнала, что лобные доли формируются гораздо дольше и заканчивают созревание, когда человеку уже за двадцать. Лобные доли — месторасположение нашей способности к пониманию, суждению, абстрактному мышлению и планированию, и они являются источником самосознания, способности оценивать опасность и риск, они выполняют «исполнительные» функции человеческого мозга. Поэтому учащиеся не всегда могут сами планировать свою работу, и им зачастую нужна помощь, а также поддержка учителей и родителей. Прочитав ряд статей, обсудив их с коллегами, я для себя выделила мысль, что для повышения мотивации школьников нужно учитывать их интересы, запросы и стремления, а также самым мощным стимулом в обучении является эффект «Получилось!», то есть ученики должны увидеть свой результат и гордиться им. Отсутствие этого главного стимула, означает отсутствие смысла учебы. Я поняла, что необходимо научить детей разобраться в том, что ему непонятно, что у него не получается, начиная с малого. Для того чтобы поставленные задачи были достижимыми для детей и чтобы они могли их выполнять самостоятельно, я разбивала одну большую задачу на несколько подзадач. Если ребенок в каком-то виде деятельности достигнет результата, то внутренняя мотивация будет расти. Я старалась хвалить своих учеников после каждого успешно выполненного задания и предоставляла устную обратную связь, подчеркивая, что у них лучше получилось.

В статье рассматриваются такие организационные формы, при которых каждый обучающийся должен работать на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но

достаточно ощутимую для него трудность. Для меня было важно, чтобы ученики могли справиться с выполнением домашнего задания самостоятельно, поэтому для учеников с низкой мотивацией я готовила отдельные карточки с заданиями, учитывая их возможности. Как мне посоветовали мои коллеги, я стала больше времени уделять проверке домашнего задания и делать этот процесс интересным, используя метод взаимопроверки и самопроверки учащихся.

На уроках я чаще стала использовать интеллектуально-развлекательные игры, поскольку такой формат учебы формирует у учащихся интерес к предмету, мотивирует их стать участником процесса обучения, в этом случае учитель не принуждает школьника, не давит на него, а заинтересовывает его играми и интересными заданиями. Например, для проверки пройденного материала я предлагала играть в «Поле чудес», что было не только интересно, но это был и эффективный метод проверки и оценки знаний учащихся.

Я стала замечать, что у детей внутренняя мотивация постепенно стала подниматься, они с удовольствием выполняли упражнения и задания, стали больше интересоваться моим предметом.

В процессе работы с детьми я старалась учитывать возрастные, физиологические особенности детей, поскольку в 12–13-летнем возрасте ребенок может быть рассеянным, не всегда быть довольным своими успехами как в школе, так и в отношениях со сверстниками и учителями. В этот период у них нет желания выполнять какие-либо поручения и задания, в том числе и домашние. Отвлеченное внимание, рассеянность и подверженность прокрастинации — все это может привести к тому, что пятнадцатиминутное задание превращается в стрессовое двухчасовое испытание. Поэтому я пересмотрела свое отношение и стала относиться к

потребностям и особенностям детей с терпением и пониманием. Для успешной работы в этом направлении мне необходима была помощь родителей детей. С целью решения данной задачи я решила выступить на одном из родительских собраний, провести беседу с родителями о возрастных и индивидуальных особенностях детей. Старалась держать их в курсе работы с детьми, рассказывать об успехах их детей, и это способствовало тому, что родители стали больше интересоваться учебным процессом, помогать своим детям, контролировать процесс выполнения домашнего задания.

В ходе реализации своего проекта я постоянно обсуждала свои достижения и вопросы со своими коллегами как в формальной, так и в неформальной обстановке, делилась своими мыслями, планами и наработанным опытом, такие встречи давали мне возможность пересмотреть какие-то учебные процессы, прочитать дополнительную литературу.

Я считаю, что мой проект не только повлиял на повышение мотивации детей к учебе и к выполнению домашних заданий, а также принес практическую пользу всем: дети стали видеть свои достижения и чувствовать себя увереннее, понимать перспективу хорошей учебы, что улучшило качество знаний детей; родители стали интересоваться успехами своих детей, старались помочь своим детям, понимать важность своего участия в учебном процессе.

Участие в проекте ЛУК помогло мне заняться самообразованием, углубленным изучением вопросов мотивации и проблем выполнения домашнего задания. Я стала больше читать книг по педагогике, обсуждать с коллегами сложные вопросы, посещать семинары и онлайн-вебинары, что помогло мне развить такие профессиональные качества, как умение создавать учебно-познавательную атмосферу на уроке, использовать современные эффективные

методы обучения, эффективно организовать деятельность учеников на уроке. Это привело к диалогу с коллегами и обмену педагогическим мастерством.

Я планирую продолжать работу над своим проектом, внедрять в свою практику новые задания, связанные с поиском дополнительной информации, разработкой новых идей и созданием проектов вместе с коллегами, учениками и их родителями. Также хочу изучить прием геймификации на уроках английского языка, ведь современные дети увлечены играми на своих мобильных устройствах, а элемент игры и соревнования может сыграть ключевую роль в повышении мотивации учащихся. Кроме того, я планирую провести семинар, чтобы расширить влияние своего проекта на уровне нашей школы. Я думаю, что всем моим коллегам будет интересно узнать о результатах моего проекта, таким образом расширится круг моих единомышленников, которые внесут новые идеи и интересные предложения.

Список использованной литературы

1. Дженсен Н., Натт Э. Мозг подростка. Спасительные рекомендации нейробиолога для родителей тинэйджеров. / М. : Эксмо. 2018.

*А.-М. Н. Садчикова,
учитель английского языка,
школа-гимназия № 7 г. Тараза*

Эффективные методы для развития переключаемости внимания учеников

*Задача лидера — не дать умереть надежде.
Джо Баттен*

На современном этапе удивить детей каким-либо видом деятельности очень сложно, хотя на своих уроках я всегда использую разные современные методы и приёмы для развития их познавательной деятельности. Иногда становится очень сложно переключить их внимание с одного вида деятельности на другой, так как они увлечены предыдущей работой, которая им больше интересна. Поэтому я задумалась, существуют ли какие-то методы и приёмы для развития переключаемости внимания детей.

Для начала решила разобраться в термине «переключение». Как оказалось, это одно из основных свойств внимания. Я поняла, что внимание — это сосредоточенность сознания и его направленность на что-либо, имеющее значение для человека. Внимание улучшает результат других психических процессов, таких как запоминание, мышление, воображение, но не существует само по себе.

Изучив, что такое внимание, как можно переключать внимание, я сделала вывод, что, для того чтобы переключить свое внимание, ученику начальной школы нужно приложить определенные усилия. В процессе переключения внимания очень четко и ярко проявляются индивидуальные особенности детей: одни быстро переходят от одной деятельности к другой, некоторые — более медленно или с трудом. Поэтому следует учитывать возможности каждого ребенка, его умственные и физические способности.

Осмысление понятия «внимание», изучение его свойств, также изучение процесса переключения внимания

у детей позволило мне выявить в моём классе такие педагогические проблемы, как:

- низкая переключаемость внимания у учащихся;
- низкая активность на уроках;
- медленное переключение учащихся от одного задания на другое.

После выявления проблем я определила тему своего проекта: «Эффективные методы для развития переключаемости внимания учеников» и перешла к следующему очень важному этапу — планированию. Мною был разработан план действий, который включал 4 основных этапа:

- Обосновать актуальность проблемы;
- Изучить методическую литературу, рассмотреть основные методы и приёмы для развития переключаемости внимания;
- Провести диагностическую работу по исследуемой проблеме: выявить уровень переключаемости внимания у младших школьников на начальном и конечном этапах;
- Разработать методические рекомендации и упражнения для решения проблемы переключаемости внимания.

Прежде чем начать работу согласно плану, я задумалась, какой будет практический эффект от моего исследования и проекта развития. Я поняла, что если я смогу выявить наиболее эффективные методы быстрой переключаемости внимания детей с одного вида деятельности на другой, то, возможно, я разработаю свои методы и приёмы для развития переключаемости их внимания.

Передо мной стояла задача ответить на ряд вопросов, к примеру, таких как: какие существуют методы для пере-

ключения внимания? какая методика из предложенных будет наиболее эффективна? сталкивались ли мои коллеги с такой проблемой и как они решали ее?

Для того чтобы ответить на все эти вопросы, мною была разработана стратегия. Она включала следующие шаги:

- консультации с коллегами;
- выявление самых действенных методов;
- применение выбранных методов на уроках;
- анализ полученных результатов;
- подведение итогов.

Безусловно, важным компонентом моего исследования были обсуждения с коллегами во время групповых встреч и консультации фасилитаторов. Коллеги проявили профессиональный интерес к моему проекту и отметили, что будут ждать результатов моей работы. Также были очень полезны встречи на межшкольном уровне, где учителя из других школ поделились своими рекомендациями и предложениями по теме моего исследования.

Следующим шагом стало выявление действенных приёмов. Внимательно изучив и обобщив существующие методики, мною были отобраны такие как: «Таблицы Шульте», «Найди отличие», «Поставь значки», «Найди и вычеркни», «Переплетенные линии», «Запомни и расставь точки», которые направлены на развитие переключаемости внимания.

После отбора методов я перешла к следующему шагу в исследовании — их воплощению на уроках. Я каждый день применяла новую методику, с карточками и с некоторыми видами заданий дети работали индивидуально. Выбор такой системы работы был важен для проведения анализа на начальном этапе.

После нескольких недель работы на уроках я использовала такие задания, где детям нужно было быстро пере-

ключать свое внимание с одного вида деятельности на другой. Например, на уроке развития речи была использована серия картинок на определенную тематику. Детям нужно было выбрать картинки из предложенных, создать композицию из них, подписать свою работу-коллаж и презентовать ее. Согласитесь, что достаточно много задач, но дети справились с ними.

По итогам ряда таких занятий можно было сделать вывод, что работа была проведена не зря. Анализ ее результатов и тесты показали, что значительно сократилось количество учащихся с низким уровнем переключаемости внимания (для сравнения: с 10 до 5 учеников) и, наоборот, увеличилось число детей со средним (с 10 до 13 учеников) и высоким (с 8 до 10 учащихся) уровнями переключаемости внимания.

Работа показала, что использованные методы переключения внимания у школьников с одного вида деятельности на другой вполне эффективны, самое главное — это найти действенные методы, правильно и рационально их использовать.

Также хочется подчеркнуть, что этот проект помог мне понять и переосмыслить важность не только концентрации внимания детей на разных видах деятельности, но и умелого переключения внимания детей. Ведь умение быстро реагировать на разные виды деятельности очень важно во время дистанционного обучения, когда ребенку нужно послушать учителя, посмотреть видеоролик и сделать запись в тетрадь. И всё это он должен выполнить в определенной последовательности. Без навыка быстрого переключения внимания с одного вида деятельности на другой выполнение задания будет занимать большое количество времени. А ведь мы стремимся к облегчению восприятия материала

школьниками. Поэтому я считаю, что работа над данным проектом помогла, во-первых, моим ученикам быть более мобильными при работе на уроках, а во-вторых, мне понять, что такие качества детей, как скорость мышления, восприимчивость, активность, можно развить, систематически выполняя упражнения, которые очень просты и доступны каждому.

Таким образом, я могу сказать, что мне удалось получить новые знания и навыки, решить свою профессиональную проблему и улучшить учебный процесс. Я обязательно поделюсь своим опытом со своими коллегами и думаю, что он будет полезным в условиях онлайн-обучения и смешанного обучения.

Проект «Лидерство учителей Казахстана» направлен на то, чтобы быть лидером среди учащихся и коллег, быть лидером в школе и вне её. Мы всегда должны быть «идущими и ведущими вперёд». В моих силах изменить уровень и стиль своей работы, стать не просто учителем, а учителем, постоянно совершенствующим свои профессиональные качества. Думаю, что навыки по Стивену Кови наиболее четко совпадают с навыками учителя-лидера:

1. Будьте инициативны. Отвечайте за свою жизнь. Не ждите, когда ситуация вынудит вас реагировать — это ограничит выбор.
2. Имейте видение того, что хотите получить в итоге. Начиная дело, представляйте конечную цель.
3. Повышайте свой профессионализм. Следуйте принципу сбалансированного самообновления, для того чтобы «затачивать пилу» — совершенствоваться.

Программа «Лидерство учителей» позволяет педагогам ориентироваться на результат, помогает развивать свои ли-

дерские качества, профессиональные компетенции и знания на рабочем месте, которое сопровождается совместной деятельностью и постоянным взаимодействием с коллегами.

В руководстве для учителей программы «Лидерство учителей Казахстана» сказано, что лидерство, как и обучение, является основной человеческой способностью, побуждающей к постоянному развитию. И я абсолютно согласна с этими словами.

Я горжусь тем, что являюсь участником проекта «Лидерство учителей Казахстана»!

Список спользованной литературы

1. Электронный ресурс: <https://medportal.ru/enc/psychology/personalitypsychology/10/>
2. Электронный ресурс: <https://infourok.ru/kogda-trebuetsya-pereklyucheniya-vnimaniya-s-odnogo-vida-rabotina-drugoy-vipolnenie-zadaniy-na-soobrazitelnost-pri-visokom-temp-1222895.html>
3. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей. / М. : Альпина Пабlisher. С. 81–340. 2009.
4. Руководство для учителя. Третий (базовый) уровень. Управление и лидерство в обучении. 2012. АОО «НИШ». 192 с.

*Р. Х. Козлова,
учитель начальных классов,
гимназия № 40 г. Тараза*

Глава 8

Истории фасилитаторов

Фасилитация шаг за шагом

Что мы узнали о фасилитации?

Для нас, как и для других участников, проект «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) был новым направлением в нашей деятельности. Пройдя вводную программу по лидерству учителей, мы задумались о том, кто такой фасилитатор и чем он может помочь учителям. В процессе мы поняли то, что необходимо учиться вместе: беседовать, спорить, предлагать, вести дискуссию и строить диалог. Однако процесс взаимодействия требует от фасилитаторов таких навыков, как умение стимулировать, инициировать, мотивировать, обеспечивать благоприятный климат и пространство для принятия самостоятельных решений и развития личностного потенциала каждого учителя.

Как мы фасилитировали и что изменилось?

Прежде всего, мы старались изменить свой подход, поскольку все вышесказанное требует от личности фасилитатора определенных перемен. Надо было выстроить отношения, в которых мы были бы на равных, чтобы учителя видели в нас не руководителей, а такого же участника проекта, фасилитатора, который готов на сотрудничество и взаимо-

действие. Мы стремились к созданию атмосферы доверия, уважения, способствующей открытости педагогов и обмену мнениями и идеями, где каждый имеет право на ошибку. Оказывали поддержку учителям-участникам программы, каждый получал необходимую консультацию в ходе работы над своим проектом развития. Если по плану программы было запланировано три индивидуальные встречи, то на самом деле их было намного больше, так как донести идею непозиционного лидерства, помочь учителям поверить в то, что они могут стать инициаторами перемен в школе, могут улучшить свою педагогическую практику и стать лидерами требовало больших усилий и много времени.

Все встречи, межшкольные сессии проходили в атмосфере взаимопонимания и взаимодействия, беседы не были ограничены рамками групповых сессий: учителя встречались друг с другом и на переменах, общались, спрашивали, перенимали интересные идеи, адаптировали их для своего класса, для своих учеников. Предоставив учителям творческую свободу в выборе проблемы и путей их разрешения, мы были свидетелями того, как они начали интересоваться научной и методической литературой, прочитали огромное количество статей ученых-педагогов, проанализировали свою деятельность, активно обсуждали новые идеи с коллегами. Участники проекта становились более увереннее в правильности выбора своей профессиональной проблемы и в своей деятельности над ее решением несмотря на то, что план действий приходилось корректировать, конкретизировать и дополнять. При разговоре с участниками проекта можно было услышать, как они будут менять направление своей работы, что добавят и от чего откажутся.

В ходе проекта мы увидели, как меняются учителя, и те из них, кто сомневался и не был уверен, поверили в свои силы, что могут внести изменения в свою педагогическую

практику, повлиять на своих коллег. Участие в программе изменило их представление о лидерстве, и они убедились в том, что каждый может стать лидером и повести за собой остальных.

С какими препятствиями и проблемами мы столкнулись при фасилитации группы «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ) и как их преодолевали?

В ходе работы над ПРРУ было немало проблем и трудностей.

Первое, с чем мы столкнулись — это нехватка времени у учителей, которая приводила к тому, что вся группа не всегда могла собраться в одно и то же время.

Второе — из-за нехватки времени приходилось сокращать длительность сессий, в результате не все инструменты программы рассматривались и применялись.

Третье — выполнять обязанности заместителя директора по учебной работе и фасилитатора было очень сложно как физически, так и морально.

Четвертое — не все сразу понимали суть лидерства учителя.

Пятое — учителя не верили в то, что они могут внести изменения в сложившуюся практику обучения и повлиять на культуру школы.

Шестое — пандемия, карантин и переход на дистанционное обучение помешали довести все до логического конца и увидеть те результаты проекта, которые мы ожидали.

Несмотря на все эти трудности, мы двигались вперед и прилагали максимальные усилия, чтобы выполнить поставленные задачи.

Как фасилитирование группы ПРРУ повлияло на наш профессионализм?

Благодаря проекту мы познакомились с коллегами из других школ — участниками проекта ЛУК, которые равнодушны к проблемам образования, прочитали много литературы, интересовались вопросом непозиционно-го лидерства учителя. Фасилитация программы дала нам возможность изменить себя, свой подход, получить новые знания и навыки. Мы стали более гибкими и творческими, пробовали адаптировать и применять материалы программы не только для работы с учителями, но и для работы с учащимися.

Хочется отметить, что на нас произвело огромное впечатление отношения между британскими коллегами во время вводной конференции, их равные, дружественные отношения между собой, несмотря на их статусы и регалии. Это дало нам сделать вывод: строить отношения между учителями именно на доброжелательной позиции, быть партнерами и равными друг перед другом. «Если люди приходят на работу в радостном предвосхищении... если делают ошибки свободно, не боясь наказания... если они «веселятся» на работе ... если они концентрируются на создании чего-то, а не написании отчетов и участия на заседаниях — значит где-то в организации есть Лидеры» (Роберт Таунсенд). Вот это наша мечта.

В какой степени ПРРУ послужил как механизм улучшения деятельности нашей школы?

Одного года работы в проекте недостаточно, чтобы увидеть его реальное влияние на деятельность и культуру

школы. Однако в конце первого года мы отметили, что есть положительные результаты в классах и в работе учителей-участников проекта, и это радует нас. Ведь если проект повлиял даже на одного ученика или на одного учителя, или на один класс — это тоже успех. Мы заметили, что проведение межшкольной сессии в нашей школе, участие наших учителей в республиканской межшкольной сессии, в международной конференции изменило отношение других коллег, вызвало у них интерес к проекту и к деятельности учителей, которые являются его участниками. Мы надеемся, что они станут участниками проекта в следующем учебном году.

Самое главное, на наш взгляд, произошло то, что учителя поняли: успех там, где есть дух сотрудничества, взаимодействия и доверия друг другу.

Каково будущее ПРРУ в нашей школе в следующем году?

Мы планируем сделать анализ проделанной работы: чего мы достигли за этот учебный год, какой опыт мы получили и что нам необходимо пересмотреть, для того чтобы в следующем году мы могли подняться на более высокий уровень. Намерены развивать программу ЛУК дальше и глубже, вовлекать молодых учителей, делиться с ними опытом, искать пути создания современной образовательной среды, где детям и учителям комфортно учиться и развиваться.

*З. Х. Маулетова,
С. А. Ниемисто,
фасилитаторы программы,
школа-гимназия № 8 г. Алматы*

Лидерство и мастерство учителя

Мир не стоит на месте, он постоянно совершенствуется, появляются новые открытия, разрабатываются современные технологии, и школы тоже стремительно меняются, пытаюсь идти в ногу со временем. Меняются образовательные программы, методы обучения, требования к учителям и к процессу обучения.

С процессом внедрения обновленного содержания образования в Казахстане кардинально меняется содержание труда учителя. Сегодня становятся востребованными такие характеристики профессиональной деятельности учителя, как умение работать в команде, быть консультантом, экспертом, организатором, быть способным и готовым к совместным действиям с коллегами, родителями и общественными организациями. Другими словами, современный учитель — это успешный учитель, только такой учитель может воспитать современного человека. А чтобы быть успешным, необходимо изменить свое педагогическое мышление, постоянно развиваться и совершенствовать свои профессиональные компетенции, что будет способствовать не только повышению имиджа профессии учителя, но и повлияет на качество знаний учеников.

В 2019–2020 учебном году нам представилась возможность участвовать в программе «Проект развития под руководством учителя (ПРПУ)» в рамках инициативы «Лидерство учителей Казахстана». Программа позволяет участникам брать на себя ответственность, руководить проектами профессионального развития, размышлять о своей повседневной практике, выявлять и решать свои профессиональные проблемы.

Работу мы начали в начале учебного года в качестве фасилитаторов. Роль фасилитатора заключается в том, чтобы

расширить профессиональные возможности учителей с помощью инструментов программы, позволяющих учителям сотрудничать, советоваться друг с другом и обсуждать свои профессиональные проблемы. На начальном этапе перед нами стояла важная задача — заинтересовать учителей, привлечь к участию в программе ППРУ. Для того чтобы рассказать о программе и заинтересовать коллег, мы провели встречу с учителями и руководителями методических объединений, на которой постарались донести идею лидерства учителей. Нас очень порадовало, что коллеги поддержали и приняли решение об участии в данном проекте, среди которых были не только учителя, но и руководители методических объединений. Значит, наша беседа была не напрасна.

Провели первые групповые сессии, где обсудили задачи, стратегии и планы совместных действий по внедрению программы. Задачей первой сессии было обсуждение профессиональных проблем, которые волнуют учителей. Конечно, проблем было много, но выбрать ту, которая больше всех важна, которую необходимо исследовать и найти пути решения на этом этапе, оказалось не такой простой задачей. Но в процессе многократных обсуждений с коллегами проблемы, избираемой в качестве темы исследования, а также с помощью оценки реальных возможностей и ресурсов нам удалось определиться с профессиональными проблемами и темами исследовательской работы учителей.

Хочется отметить, что на всех сессиях было много сомнений и вопросов, ответы на которые старались искать совместно. Сначала это было непривычно для нас, не все могли спросить совета друг у друга. Мы чувствовали закрытость учителей на первых индивидуальных встречах, но чем больше мы работали, тем больше они раскрепощались, могли делиться своими трудностями и просить у коллег помощи, и это со временем стало само собой разумеющимся.

Мы поняли, что мы стали одной большой командой, когда готовились к первой межшкольной сессии. Готовились все вместе, слушали друг друга, давали советы перед выступлением, переживали и старались поддерживать друг друга. Первая межшкольная сессия была переломным моментом в нашей работе, поскольку после нее мы увидели, как изменились учителя-участники программы, они стали более уверенными, убедились в том, что мы на правильном пути, и это было очень важно для нас всех.

Вдохновленные успешным выступлением учителя продолжали работать над своими проектами, открыто высказывали свое мнение, с удовольствием общались друг с другом, размышляли и дискутировали в групповых сессиях. Индивидуальные встречи давали возможность учителям получить необходимую консультацию, а нам, фасилитаторам, — глубже понять их проблемы и дать полезный совет.

С большими трудностями мы столкнулись во время перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией. Но нам удалось справиться со всеми сложностями благодаря совместным усилиям, и мы еще раз убедились в том, что вместе мы добьемся успеха и можем стать настоящими лидерами.

Для нас было огромным событием республиканская межшкольная встреча и международная конференция «Лидерство учителей Казахстана», которые проходили в новом формате — в режиме онлайн. Это расширило границы общения, дало возможность увидеть выступления участников проекта из других регионов и стран, пообщаться с зарубежными коллегами. Важно было не только рассказать о своей работе, но и получить обратную связь, выслушать мнение коллег, провести рефлексию и осмысление своих действий.

Проработав год, мы можем уверенно сказать, что инициатива «Лидерство учителей Казахстана» создает бла-

гоприятные условия для изменения культуры школы, где учителя становятся заинтересованными в своем профессиональном развитии, а также готовы помочь коллегам реализовать свой потенциал и стать всем единой командой.

Список использованной литературы

1. Букурова Е. А. Педагог как лидер. 2016.
2. Салимуллина Е. В. Лидерские качества учителя как фактор успешной профессиональной деятельности. 2017.
3. Проект развития под руководством учителя: программа. Руководство для фасилитаторов. 2019.

*Г. М. Таласпаева,
Л. С. Савченко,
фасилитаторы программы,
СШГ № 17 г. Кокшетау*

Рефлексивное эссе

В августе 2019 года нам посчастливилось стать участниками международного проекта «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК). Наше участие в проекте началось с вводной конференции «ЛУК – Лидерство учителей Казахстана», которая прошла в г. Нур-Султане (ныне — Астана). В ней принимали участие руководители школ из 4 регионов Казахстана. После конференции, вооружившись новыми знаниями, мы пересмотрели свое понимание термина «лидерство учителя», активно стали интересоваться теорией: что такое «лидерство учителя» и как оно появилось в педагогической деятельности, как развивать у учителей лидерские качества и т. д.

Стоит отметить, что на первых порах многие учителя нашей школы восприняли предложение об участии в проекте ЛУК очень скептически, так как каждый полагал, что имеет достаточный уровень лидерских качеств и нет необходимости их развивать. Однако, мы были уверены, что все-таки найдутся учителя, которых заинтересует данная инициатива, возможность развиваться в новом для нас всех направлении, так как в коллективе было много молодых и энергичных педагогов, которые готовы были поддержать интересные проекты. После проведения ряда встреч и бесед с учителями нам все-таки удалось найти единомышленников, которые проявили желание участвовать в проекте и были готовы включиться в программу «Профессиональное развитие под руководством учителя».

Помимо всех материалов, предоставленных программой ПРРУ, руководством и настольной книгой стала замечательная работа Владимира Михайловича Лизинского «Психолого-педагогический и управленческий дневник директора школы», в которой мы нашли очень много идей и вариантов решений по самым разнообразным аспектам деятельности современной школы. С помощью этой книги мы смогли проанализировать как нашу деятельность внутри проекта, так и деятельность наших участников.

План наших действий по реализации проекта в нашей школе мы начали составлять после конференции. Конечно, нам пришлось несколько раз пересмотреть и усовершенствовать наш план, внося поправки и корректируя свои мысли, но в основном мы придерживались именно первоначального плана работы, который включал в себя:

Организационную встречу. Эту встречу мы провели на августовском педагогическом совете нашей школы-гимназии, на котором присутствовали учителя, работающие

в гимназии, и это сыграло большую роль в определении участников проекта.

Еженедельные встречи с участниками проекта. Постепенно они превратились в ежедневные встречи: участники подходили к нам в любое удобное для них время и советовались по поводу своих проблем, и мы решили, что в начале проекта это очень важно — помогать учителям по мере возникновения проблем. В данном случае стоит сказать, что именно этот факт спонтанных встреч и консультаций дал наиболее положительный эффект, поскольку каждый из участников чувствовал поддержку и знал, что они всегда имеют возможность получить обратную связь. Это было важно для создания доверительной и доброжелательной атмосферы, способствующей эффективному взаимодействию между всеми участниками программы, а не отношения официального характера в формате «фасилитатор — участник».

Посещение уроков. Предложение о необходимости посещения уроков исходило от самих участников программы. Мы все знаем, что урок — это процесс, который является индивидуальным для каждого, и учителя очень неохотно позволяют коллегам посещать свои уроки. В данном случае целью посещения уроков было наблюдение процесса изменений, происходящих в деятельности каждого из участников-педагогов. Все идеи и вопросы относительно происходящего на уроках обсуждались в неформальной обстановке, на так называемых чаепитиях, поскольку мы понимали, что именно неформальная обстановка общения способствует генерации оригинальных идей и свежих мыслей.

Встречи-консультации с администрацией школы. Планируя встречи, мы ставили цель установления тесного взаимодействия с директором гимназии и заместителем по научно-методической работе. Несмотря на загруженность они всегда находили время, чтобы присутствовать на встре-

чах по проекту и принимать активное участие в обсуждениях профессиональных проблем учителей и их исследовательской деятельности. Встречи с администрацией школы, их участие в проектных мероприятиях явились своего рода стимулом и мотивацией для участников, поскольку они чувствовали интерес и профессиональную поддержку со стороны руководителей.

Хочется отметить, что работа в проекте ЛУК изменила наше отношение к коллегам, мы понимали, что творческую атмосферу можно сформировать только путем создания благоприятного климата, где важными ценностями являются такие качества, как уметь доверять, поддерживать друг друга, делиться опытом и интересными идеями. От нас зависело очень много, не только знание программы и умение фасилитировать ее, но и возможность повлиять на профессиональное развитие учителей, мотивировать их на успех в достижении своих собственных целей в качестве школьных лидеров. Это было нелегко, но мы добились определенного успеха, наблюдали за тем, как меняются учителя-участники программы «Профессиональное развитие под руководством учителя», как они становятся более уверенными, как их опыт влияет на других учителей, что положительно сказалось на педагогической практике нашей школы. Некоторые скептически настроенные учителя стали проявлять интерес к проекту и желание присоединиться.

Говоря о трудностях, необходимо отметить самое главное — это недостаток времени, особенно в период перехода на онлайн-обучение в связи с пандемией COVID-19. Благодаря поддержке администрации школы нам удалось преодолеть эти трудности и продолжать работу над проектом.

Относительно наших дальнейших планов мы пришли к выводу о том, что нам необходимо продолжать программу развития лидерства учителей, поскольку полученный опыт

помог нам понять, насколько важно и возможно раскрытие потенциала каждого учителя посредством развития его лидерских качеств и вовлечения в работу над своим профессиональным развитием.

Что касается воздействия проекта на педагогическую практику, то необходимо отметить, что положительные изменения мы наблюдали с самого начала работы. Посещая уроки наших участников, мы видели, как постепенно меняется стиль их общения и формат воздействия на учеников, как постепенно, от урока к уроку, проявляются у них лидерские качества, например, такие как умение поставить цель, найти пути ее достижения, систематически повышать свой профессиональный уровень и т. д.

Мы поменяли свое понимание относительно лидерства, и мы уверены, что лидер — это тот учитель, который мыслит творчески, работает над собой и своей педагогической практикой, самосовершенствуется и находит новые пути и возможности развития, а также постоянно стремится вперед, увлекая за собой своих коллег, учеников и даже порой родителей учеников.

Мы с гордостью можем заявить, что мы справились, мы стали учителями-лидерами, которые не только сами изменились, но и внесли свой вклад в создание в школе профессионального пространства, способствующего развитию ключевых компетенций педагогов по овладению навыками исследовательской, творческой деятельности, построению эффективной коммуникации, а также способов составления проектов и программ развития.

*О. В. Шубина,
Ю. В. Скопинцова,
фасилитаторы программы
гимназия № 40 г. Тараза*

Наша история в проекте «Лидерство учителей Казахстана»

Наша история в проекте «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) началась с участия во вводной конференции, которая прошла с 12 по 14 августа 2019 года в г. Нур-Султане. Было очень приятно, что именно наша школа попала в список участников международного проекта, и в то же время, мы понимали, какая ответственность ложится на наши плечи для успешной реализации представленного проекта.

Встреча с основоположником и членом Попечительского совета профессионального сообщества ХартсКем д-ром Дэвидом Фростом и его командой вызвала массу положительных эмоций и дала возможность по-иному взглянуть на понятие «лидерство учителя».

На протяжении нескольких дней мы говорили о важности и значимости непозиционного лидерства учителей, познакомились со структурой программы и инструментами вовлечения учителей в проект. В рамках программы «Проект развития под руководством учителя» мы видели приоритетные для нас направления — это профессиональное развитие учителей, повышение качества обучения, развитие сотрудничества с родителями, развитие школы в целом, где каждый имеет возможность размышлять о своей повседневной практике, выявлять и решать свои профессиональные проблемы и руководить изменениями в своей педагогической практике. Исследовательская деятельность учителей может охватить различные сферы их деятельности — от учебной до социальной.

Перед нами, фасилитаторами программы, стояли такие важные задачи, как:

- определение учителей-участников программы,

- выявление их профессиональных проблем и определение пути их решения,
- оказание поддержки друг другу и создание команды,
- развитие лидерских способностей,
- распространение идеи программы ЛУК в школе и вовлечение других коллег.

Мы начали свою деятельность с презентации программы «Лидерство учителей Казахстана» на педагогическом совете школы, рассказали о проекте, об уникальной возможности реализовать свои идеи и развивать свои лидерские качества. Идею реализации программы в школе поддержали директор школы и 14 учителей, и мы принялись за работу.

На первой групповой сессии мы обсудили с учителями темы будущих проектов и выбрали три основных направления:

- усовершенствование педагогической практики и подбор оптимальных методов и приемов обучения для повышения мотивации детей,
- создание благоприятной образовательной (воспитательной) среды для развития устойчивого интереса учащихся,
- разработка конкретных рекомендаций для создания условий для детей в реализации своих интересов и способностей.

Однако у учителей возникли трудности в выборе своих профессиональных проблем. Но с помощью индивидуальных встреч, общения друг с другом, консультаций фасилитаторов им удалось определиться и выбрать наиболее актуальный для них вопрос.

Для выполнения поставленных задач, в первую очередь мы, фасилитаторы программы, старались создать бла-

гоприятные условия для исследовательской деятельности учителей, обеспечить их всеми необходимыми ресурсами, а также оказывать им постоянную методическую и организационную поддержку.

Нам очень помогло то, что в проекте ЛУК все шаги и действия были продуманы, и они были последовательны, это дало нам возможность логически правильно построить работу по программе. Групповые сессии проходили интересно, мы постоянно дискутировали, делились своими идеями, обсуждали как достижения, так и возникшие трудности. В течение всего проекта мы старались поддерживать связь с фасилитаторами других школ-участников проекта, вместе планировали групповые сессии и межшкольные встречи. В ходе бесед с коллегами выяснилось, что имеется ряд трудностей и проблем с продвижением проекта, таких как:

- Загруженность учителей и фасилитаторов,
- Трудности в определении профессиональной проблемы и формулировке тем проектов,
- Определение удобного для всех времени для проведения групповых сессий.

Чтобы переосмыслить проделанную работу, для нас было особенно важно проведение первой межшкольной встречи школ-участников проекта ЛУК г. Кокшетау, которая состоялась на базе нашей школы. Встреча прошла в необычном для нас формате, мы много общались, делились своими мнениями, имели возможность узнать, как работают другие школы, учителя, какие у них достижения, что у них получается, а что не получается, а самое главное, эта встреча помогла нам найти ответ на вопрос: в правильном ли направлении мы движемся?

В процессе работы мы постоянно рефлексировали по поводу вопросов: как правильно организовать свое исследо-

вание, чтобы решить профессиональную проблему? какие шаги мне нужно предпринять, чтобы успешно продвигать свой проект развития в школе? все ли необходимые материалы имеются в моем портфолио? какое влияние оказывает мой проект на учебный процесс в классе и в школе целом? как в рамках своего проекта эффективно взаимодействовать с учащимися, коллегами, администрацией школы, а также с родителями? Это помогло нам вносить коррективы в планы действий учителей и пересмотреть подходы к организации деятельности проекта.

Одним из важных событий проекта было участие в республиканских межшкольных онлайн-встречах, на которых мы слушали не только учителей-лидеров нашего города, но и знакомились с проектами участников из других регионов республики. Это была уникальная возможность взаимодействовать с коллегами на расстоянии, услышать интересные проекты, обмениваться опытом, делиться достигнутыми результатами и стратегиями дальнейшего развития программы. Встреча на республиканском уровне рассеяла все наши сомнения, помогла раскрыться нам в роли фасилитаторов, мы почувствовали удовлетворение от проделанной работы нашей команды.

Логическим завершением первого года нашей деятельности по проекту было участие в работе международной финальной конференции «Лидерство учителей Казахстана», участниками которой были представители профессионального сообщества HertsCam, стратегическая команда проекта, директора, фасилитаторы, учителя их 4 регионов страны, а также коллеги из других стран. Мы чувствовали огромную ответственность и в то же время гордость, что мы, фасилитаторы и наши учителя, выступили на этой конференции и смогли показать, каких мы достигли успехов,

рассказать о том, что изменилось в нашей профессиональной деятельности, как проект повлиял на жизнь в школе.

Мы считаем, что нам удалось справиться с поставленными задачами, несмотря на все трудности, с которыми мы столкнулись. В данное время мы строим дальнейшие планы по продвижению проекта в нашей школе, также готовы делиться своим опытом с коллегами из других школ.

*Г. Б. Ибраева,
заместитель директора
по профильному обучению,*

*К. М. Абдосова,
учитель начальных классов и самопознания,
фасилитаторы программы,
ЭШГ № 13 «ЭКОС» г. Кокшетау*

Проект развития под руководством учителя

Глобальные изменения, современные подходы к обучению предъявляют новые требования к учителю и ставят непростые задачи перед образованием. Мы считаем, что педагог нового формата — это личность, стремящаяся к постоянному самосовершенствованию и профессиональному развитию, что и соответствует идее проекта «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК), частью которого являемся мы, учителя и фасилитаторы, нашей школы.

Прежде чем начать работу по формированию команды и выбора учителей-участников проекта, мы провели определенную предварительную работу, которая помогла нам понять, что знают наши учителя о лидерстве, какое определение вкладывают они в понятие «учитель-лидер», считают

ли они себя учителем-лидером и т. д. Многие из них считали, что учитель-лидер — это учитель, занимающий активную жизненную и профессиональную позицию, активист, образец для подражания как для своих воспитанников, так и для коллег, что в принципе соответствовало идее проекта ЛУК.

В результате такой работы была определена творческая группа из 18 учителей, проявивших желание участвовать в программе «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ), которая осуществлялась в рамках проекта ЛУК.

В течение учебного года в процессе реализации проекта мы старались создать все условия для профессионального развития учителей и развития их лидерского потенциала. Первые месяцы нашей деятельности по программе были посвящены определению своих профессиональных проблем и разработке проектов для их успешного решения. Во время групповых сессий нам приходилось думать, обсуждать, много спорить, для того чтобы сосредоточиться на самых актуальных вопросах и проблемах, над которыми мы будем работать в течение всего учебного года. Для успешной реализации поставленных задач мы разработали детальный план действий, позволяющий участникам руководить процессом реализации своего проекта развития. Это требовало много времени и усилий, поскольку нам необходимо было постоянно взаимодействовать, проводить как индивидуальные встречи, так и групповые мероприятия. Проведение индивидуальных встреч помогло нам, как фасилитаторам, сформировать навыки коммуникативной культуры общения, умения слушать и слышать, направлять и рефлексировать.

Мы наблюдали, как формируется у учителей культура сотрудничества и профессионального взаимодействия, как они делятся своим исследовательским и практическим

опытом, советуются и поддерживают друг друга. Это вдохновляло нас и позволяло повысить мотивацию в профессиональном развитии.

Проведенные шесть групповых сессий программы ПРРУ помогли участникам в следующем:

- размышлять о своих профессиональных приоритетах и определить свои ценности и задачи;
- составлять план действий и руководить процессами его реализации;
- стремиться построению конструктивных взаимодействий через общение, диалог, профессиональное сотрудничество, обмен опытом, а также проявлять инициативу и добиваться изменений в своих классах и в школе.

Организовывая и проводя групповые сессии, мы, как фасилитаторы, учились проводить групповую работу, формулировать темы проекта развития педагогов, участвовать и выступать на межшкольных мероприятиях, мотивировать учителей и расширять их возможности, стимулировать и способствовать достижению взаимопонимания и консенсуса, и, главное, содействовать успешному внедрению проекта.

Одним из важных событий было проведение межшкольной встречи проекта ЛУК на базе нашей школы, что позволило нам получить новый опыт. С помощью координаторов проекта мы разработали программу межшкольной встречи и продумали все детали организационной деятельности. Эта встреча помогла нам пересмотреть многие моменты нашей деятельности, в процессе обсуждения проектов развития учителей с коллегами из других школ мы находили инновационные пути и эффективные методы педагогических исследований. Конечно, при реализации новой инициативы были и препятствия. Несмотря на то, что в группу вошли инициативные педагоги, основной проблемой была

нехватка времени и загруженность. Но мы старались находить время на наши встречи, при организации проектных мероприятий учитывали расписание и пожелания каждого участника, что непременно влияло на настроение и атмосферу нашего общения.

Участие в данном проекте в качестве фасилитаторов позволило нам понять, что наша роль заключается в том, чтобы помочь учителям в определении их профессиональных проблем, в поставке целей и задач, а также в создании условий и оказании помощи в достижении поставленных целей. Полученными навыками мы пользуемся во всех сферах нашей деятельности и надеемся, что со временем нам удастся овладеть новыми инструментами эффективной фасилитации.

Роль учителей-участников проекта мы видели в их стремлении к расширению своей профессиональной компетенции, в развитии своих способностей и желании принимать на себя ответственность за управление изменениями в школе.

Самое важное для нас — это то, что проект ЛУК способствовал тесному общению: учителя научились взаимодействовать, совместно решать проблемы и принимать решения, развивать свои лидерские качества и инновационный потенциал. Это говорит о том, что мы на правильном пути и развиваем непозиционное лидерство, основанное на сотрудничестве всех участников процесса, где каждый имеет возможность проявить себя и внести свой вклад в развитие школы.

Хочется сказать, что работа в программе «Проект развития под руководством учителя» для нас всех стала школой управленца, коммуникатора и лидера. Мы помогали учителям стать лидерами, они помогли нам приобрести

новые знания и навыки, способствующие повышению эффективности образовательного процесса нашей школы.

Таким образом, мы можем сказать, что реализация проекта «Лидерство учителей Казахстана» оказала положительное влияние на развитие непозиционного лидерства учителей в Казахстане.

*А. Н. Сыздыкова,
Ж. К. Бердалинова,
фасилитаторы,
школа-лицей № 79 г. Астаны*

Фасилитация лидерства учителей внутри школы

Наше первое знакомство с программой «Проект развития под руководством учителя» состоялось в августе 2019 года. На вводной конференции, проведенной экспертами сообщества ХартсКем под руководством д-ра Дэвида Фроста, мы познакомились с программой, получили материалы для директоров и фасилитаторов, а также узнали о том, как в школах других стран была реализована данная программа.

Первый год реализации программы был пробным, когда мы, фасилитаторы, познавали, ошибались и учились вместе с учителями. Нас радовало то, что наша гимназия была открыта для инноваций. Благодаря творческим учителям, которые были готовы меняться, коллектив видел, что наступило время шагать в ногу с переменами в системе образования. Учителя стали интересоваться, что это за программа и как по ней работать, с чего нужно начинать и т. д.

После вводной конференции мы, фасилитаторы, вместе с директором школы организовали встречу, где обсудили план эффективного внедрения программы и проведения презентации для всего педагогического коллектива школы.

После презентации программы и бурного обсуждения задач проекта группа учителей поддержала нас и приняла решение присоединиться к работе. И это было нашей первой победой. Следующим важным для нас шагом было обсуждение наших профессиональных проблем, которая оказалась не такой простой задачей. Во время групповых встреч мы просили учителей-участников программы подумать о проблемах, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности. Проблем было много, но на тот момент основной и самой наболевшей проблемой было оценивание знаний учащихся. Эта проблема и объединила многих учителей нашей школы. Другая группа учителей решила выбрать не менее актуальную для школы проблему наставничества и адаптации молодого учителя, поскольку каждый год прибывают молодые учителя, которым необходима поддержка.

Немаловажной задачей было и составление плана развития каждого участника программы, и его осуществление, для этого требовалось достаточное время и наше совместное взаимодействие, поскольку для успешной реализации идеи программы мы должны были постоянно обсуждать и вносить необходимые изменения и дополнения в план действий. Мы понимали, что некачественное выполнение программы будет подрывать как имидж программы, так и творческий настрой педагогов.

Я, как фасилитатор, много работала над тем, чтобы организовать эффективную реализацию проекта, а также вдохновить и поддержать участников. Передо мной стояла задача спланировать и применить огромное разнообразие конкретных, теоретических и практических стратегий фасилитации. Для выбора наиболее важных из них я решила провести небольшое исследование и изучить мнение коллег, администрации школы и родителей детей, так как они были в курсе происходящих изменений в нашей школе.

Обратная связь показала, что необходимо выбрать следующие направления:

- правильная постановка задач и обеспечение ресурсами;
- умение продуктивно слушать, давать и получать качественную обратную связь;
- создание дружественной и благоприятной атмосферы в команде участников;
- работа над улучшением коммуникации и взаимоотношения внутри команды;
- умение распределять полномочия, ответственность и поощрять инициативы.

Мы постоянно обсуждали процесс работы учителей над выбранными ими профессиональными проблемами. Количество организованных нами встреч, бесед и обсуждений вышло далеко за рамки первоначального плана, что помогло добиться результатов.

Межшкольные встречи, которые были проведены в рамках проекта «Лидерство учителей Казахстана», позволили по-другому взглянуть на свою деятельность. Встречи дали нам возможность не только обменяться опытом, дискутировать и обсудить свои профессиональные проблемы, но и изучить опыт коллег и сделать выводы. В процессе общения с участниками проекта из других школ появились новые мысли и рождались свежие идеи по дальнейшему развитию программы.

Таким образом, мы все больше убеждались в том, что учителя могут размышлять о своей повседневной практике, выявлять и решать свои профессиональные проблемы и руководить изменениями в школе. Согласно идее международной инициативы «Лидерство учителя», это и есть непозиционное лидерство, которое создает условия для

непрерывного профессионального развития учителей и предоставляет школам возможность создания условий для инноваций. Мы двигались вперед шаг за шагом, нас вдохновляли отзывы учащихся, их родителей, коллег и администрации школы. Уроки, проводимые учителями-лидерами в связи с применением новых подходов, стали более интересными и эффективными, у учителей повысилась самооценка своей компетентности, и они стали более открытыми. Особенно хочется отметить, что в группе сложились хорошие взаимоотношения между учителями, мы замечали, как они переживают за своих коллег, готовы помочь и поддержать их; стали активными участниками онлайн-конференций, форумов, встреч, где активно обсуждали насущные проблемы школы.

Мероприятия (консультации, беседы, мастер-классы), проводимые в рамках проектов по наставничеству и адаптации молодого учителя, дали возможность молодым учителям развивать соответствующие навыки и компетенции, становясь более самостоятельными и ответственными. Данные мероприятия не только укрепили командный дух группы участников проекта, но и повлияли на формирование уникальных знаний и навыков, развития потенциала и повышения инновационной активности как у молодых педагогов, так и у наставников.

Анализируя проделанную работу, можно сказать, что, для того чтобы спланировать эффективный план внедрения программы ЛУК, следовать ему, вносить необходимые коррективы, требуется очень много времени, но это возможно. Думаю, что главное — не бояться пробовать что-то новое, искать новые идеи и экспериментировать. Лишь при таком подходе мы сумеем сохранить интерес учителей к преподаванию, а детей к процессу обучения. Теперь, уже пройдя определенный путь, я чувствую себя ответственной за

перемены в нашей школе, и думаю, что полученный опыт и знания помогут мне развивать программу дальше и вовлекать все больше учителей.

Я уверена, что идея развития непозиционного лидерства станет неотъемлемой частью моей педагогической деятельности. Умение анализировать, размышлять над своей профессиональной проблемой и принимать последующие меры, чтобы найти им решение — это то, что в конечном итоге позволит учителям нашей гимназии достичь успехов в своей педагогической практике и стать лидерами.

Список использованной литературы

1. Проект развития под руководством учителя: программа. Руководство для фасилитаторов. 2019.
2. Проект развития под руководством учителя: программа. Руководство для директоров. 2019.

*А. Ж. Нургазиева,
заместитель директора по учебной работе,
гимназия № 60 г. Алматы*

Проект развития под руководством учителя

Ключевую роль в участии нашей школы-гимназии № 7 г. Тараза в проекте «Лидерство учителей Казахстана» сыграла встреча с казахстанской командой проекта «Лидерство учителей Казахстана», а также с коллегами из Великобритании в августе 2019 года в г. Нур-Султане (ныне — Астана), на вводной конференции, которая оставила неизгладимое впечатление у всех участников мероприятия. Дружелюбная обстановка, открытый диалог, общие про-

фессиональные проблемы и различные вопросы способствовали плодотворной работе по обучению фасилитаторов и руководителей основным педагогическим принципам программы «Проект развития под руководством учителя» (ПРРУ). Нас познакомили с понятием «непозиционное лидерство учителя», методологией ПРРУ, с руководством по введению программы в школе и способами поддержки учителей при исследовательской работе и составлении портфолио.

С понятием «лидерство учителя» мы и некоторые учителя нашей школы познакомились ещё в 2012 году при прохождении трёхуровневой подготовки учителей по программе курсов повышения квалификации педагогических работников. Но программа ЛУК дала нам четкое представление, что лидерство — это непрерывный процесс развития профессиональных навыков учителей, возможность исследования профессиональной проблемы, воздействие на своих коллег и на развитие своей школы. Мы поняли, что лидером может стать каждый учитель!

Воодушевлённые новой идеей, составив план работы нашей школы по реализации программы ЛУК, мы провели первую конференцию в нашей школе. Конечно, были опасения, наберем ли мы достаточное количество участников, но они были напрасными: 15 учителей проявили инициативу и включились в проект. Это говорит о том, что у наших коллег действительно возникла потребность в проявлении своих лидерских качеств и желание развиваться.

Мы, фасилитаторы, понимали, что успех в реализации данной программы во многом зависит от нас, удастся ли нам сохранить этот интерес учителей, сможем ли мы оказать им достаточную и своевременную поддержку. Поэтому к планированию групповых сессий мы готовились тщательно. Необходимо отметить, что программой ЛУК были

предоставлены все материалы и ресурсы для проведения групповых сессий.

Первая групповая сессия прошла интересно и плодотворно. Выяснилось, что действительно у учителей есть некое стереотипное мнение, кто такой лидер. Мы стали наблюдать, как меняется представление участников о лидерстве в процессе проведения сессий, как загорелись глаза у молодых специалистов, появилась уверенность в своих возможностях. Мы постарались убедить участников, что здесь нет правильных или неправильных, удобных или неудобных вопросов и ответов, что нет чужих или мелких профессиональных проблем, и учителя в любое время могут обращаться как к нам — фасилитаторам, так и к любому участнику проекта и поделиться своими мыслями.

Трудности, с которыми пришлось нам столкнуться после первой групповой сессии, — это были сложности с определением профессиональных проблем учителей и формулировкой темы их проекта. Поэтому на второй групповой сессии нами, фасилитаторами, был сделан акцент на конкретизации профессиональной проблемы каждого из них и составлении плана действий по проекту. Участникам первой межшкольной встречи в процессе обсуждения своих профессиональных проблем с коллегами из разных школ удалось обозначить тот вопрос, над которым они будут работать, а также определить пути их решения. Некоторые учителя пересмотрели план своих действий для более эффективного руководства проектом развития.

Особую роль в развитии лидерского потенциала участников проекта занимают индивидуальные встречи участников с фасилитатором. На данных встречах особенно наглядно представлена роль фасилитатора как критического друга для эффективного оказания поддержки в становлении учителя-лидера. Были, конечно, разные трудности: сомнения и

некоторая неуверенность учителей, их эмоциональные всплески и желание все бросить. Но благодаря своевременной поддержке фасилитаторов работа продолжалась.

После третьей групповой сессии начался самый интересный этап программы: реализация плана развития учителей, полное погружение в процесс саморазвития и самосовершенствования. Мы наблюдали за изменениями, которые происходили в педагогической практике учителей, за влиянием их деятельности на учеников и других участников проекта.

На следующем этапе работы мы сделали акцент на развитие рефлексивных навыков участников, вместе слушали истории лидерства каждого учителя, дали им возможность осмыслить свой опыт ведения проекта развития, затем вместе подвели промежуточные итоги их деятельности. В связи с COVID-19 пятая и шестая сессии прошли в дистанционной форме. Однако пандемия наглядно продемонстрировала лидерские качества наших учителей, например, такие как гибкость, быстрая переориентация и корректировка плана, построение взаимодействия в условиях онлайн-работы и т. д. Все эти качества говорят об их профессиональном росте.

Вторая межшкольная встреча и финальная конференция ЛУК, которые прошли в онлайн-режиме, дали всем участникам проекта огромную возможность выступить и презентовать свой проект коллегам не только своего города и Казахстана, но и участникам из Великобритании, Египта, Малайзии и Сингапура. Это было для нас полезно и интересно, мы услышали о том, как работают наши коллеги из других стран, как они развивают замечательную идею «Лидерство учителей».

Подводя итоги, хочется отметить, что полное методическое обеспечение программы ЛУК, постоянная поддержка

со стороны администрации школы и стратегической группы проекта позволили не только почувствовать полную уверенность при развитии программы в нашей школе, но и способствовали достижению положительных результатов. Мы считаем, что в следующем году, нам, фасилитаторам, необходимо проводить больше индивидуальной работы с участниками и оказывать им максимальную методическую поддержку, особенно молодым педагогам. В перспективе мы планируем расширить круг участников программы ЛУК и привлечь учителей среднего и старшего звена, а также других участников учебного процесса — психологов, библиотекарей, социологов и других, ведь нам есть чему учиться и чем поделиться.

*Т. А. Айтенова,
учитель информатики,*

*А. Ю. Попова,
заместитель директора
по учебно-воспитательной работе,
учитель начальных классов,
фасилитаторы программы,
школа-гимназия № 7 г. Тараза*

Глава 9

Будущее лидерства учителей в Казахстане

В предыдущих главах этой книги мы рассказали о предпосылках и реализации инициативы «Лидерство учителей Казахстана» (ЛУК) за первые два года ее существования. В них были представлены предыстория проекта, теория непозиционного лидерства учителей, а также результаты исследования эффективности данной инициативы, которые были опубликованы в международном рецензируемом журнале (Qanay, Courtney & Nam, 2021). В данную книгу также включены истории лидерства учителей и фасилитаторов инициативы ЛУК, где они подробно разъясняют конкретные подходы в реализации своих проектов развития и стратегии, которые они использовали в фасилитации и создании профессионального сообщества. В книге также обсуждается важная роль директора школы в создании благоприятных условий для развития лидерства учителей.

Во второй год реализации инициативы ЛУК были уточнены и разработаны меры по адаптации инструментов профессионального развития в условиях пандемии, с тем чтобы программа а) была консолидирована в школах, присоединившихся к инициативе в 2019 году, б) была расширена за счет включения большего количества школ в четырех городах: Алматы, Кокшетау, Нур-Султане (ныне — Астана) и Таразе. Для поддержания связи на местном, региональном и национальном уровнях по-прежнему эффективно используется онлайн-формат коммуникации. На момент написания отчета о результатах исследования первого года

программа ЛУК еще не была завершена. Во время исследования второго года методы сбора данных были сходны с методами, использованными в исследовании первого года, и включали как количественные, так и качественные методы. Интервью с участниками, фасилитаторами и директорами школ были проведены посредством видео-конференц-связи по очевидным причинам. Анализ данных как первого, так и второго исследования был проведен с использованием надежных статистических процедур.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что опыт участников программы был положительным как в первом, так и во втором году, и ответы респондентов, указывающие на мотивацию учителей, также являлись позитивными. Кроме того, по-прежнему сильна оценка воздействия проектов. Однако одним из аспектов содержания ответов участников, которые не были такими сильными, как в первом году, был вопрос о поддержке программы. Ответы на этот вопрос отразили явное разочарование педагогов сохраняющимися ограничениями из-за COVID-19 и досадными различиями в возможностях подключения к интернету. Вместе с тем наиболее важный вывод, сделанный на основе статистического анализа, заключается в том, что учителя, участвующие в программе ЛУК, все больше руководствуются своим профессиональным долгом и стремлением изменить ситуацию к лучшему в своих классах, школах и в системе образования в более широком смысле.

В дополнение к упомянутому выше тщательному оценочному исследованию стратегическая команда ЛУК имеет более двух лет опыта работы, благодаря которому они многое узнали о том, что было достигнуто и что еще возможно. Они узнали об успехе программы, а также о проблемах, с которыми сталкиваются учителя, заместители директоров

и директора из четырех городов РК, которые участвовали в этой программе. Сейчас мы рассмотрим несколько ключевых уроков из этого богатого коллективного опыта, которые подтверждены оценкой.

Урок 1: Профессиональное развитие на базе школы

В общеобразовательных школах Казахстана наблюдается стремление учителей к профессиональному развитию непосредственно в школах, на рабочем месте, а не за ее пределами. Инициатива ЛУК выдвинула идею о том, что школа сама по себе является хорошим местом для проведения мастер-классов и семинаров для учителей, и что опытные коллеги могут этому способствовать. Этот подход отличается от традиционного, при котором учителя покидают школу и посещают занятия, проводимые экспертами в университетах или центрах повышения квалификации. Подход ЛУК показал, что на самом деле эффективно мобилизовать ресурсы школы, используя места, которые доступны, когда уроки завершаются и учащиеся покидают школу. Эффективно занимать удобные промежутки времени в конце рабочего дня, до того, как учителя уйдут домой. Очевидно, что учителя в казахстанских школах готовы принять данный подход, распространенный во многих странах мира.

Урок 2: Непозиционное лидерство учителей работает в Казахстане

Как показывает практика, идея непозиционного лидерства учителей может прижиться в казахстанских школах. Однако анализ традиций и существующей организационной культуры в школах показал, что реализация данной

идеи будет проблематичной, как и в любой другой постсоветской стране (Капаева, 2019). Например, такие подходы/концепции, как разделённое лидерство, ценностно-ориентированные инициативы и проблемно-ориентированное обучение еще не стали общепринятой нормой. Нет сомнений в том, что переход к подобной практике не так уж прост, но также совершенно очевидно, что учителя и руководители казахстанских школ способны адаптироваться к изменениям и развивать новые компетенции. Истории лидерства учителей, включенные в эту книгу и представленные на мероприятиях профессиональных сообществ, убедительно демонстрируют, что фасилитаторы успешно помогли коллегам развить лидерские качества.

Урок 3: Директора школ и трансформационное лидерство

Стало очевидно, что директора школ, участвующие в инициативе ЛУК, приветствуют идею трансформационного лидерства как средства повышения эффективности школ (Leithwood & Jantzi, 2006). Проведенное ранее исследование (Yakavets, 2016) показало, что стиль управления в школах Казахстана является, как правило, скорее транзакционными, а не трансформационным (Bass, 1985). В рамках транзакционного лидерства действия директоров школ направлены на поддержание потока организационных практик и вмешательства для решения проблем; в то время как при трансформационном лидерстве действия директоров школ направлены больше на выстраивание профессиональной культуры и организационной среды, в которой могут формироваться определенные ценности и нормы (Day &

Sammons, 2013). Переход на новый механизм подушевого финансирования школ может стать важным шагом в обеспечении автономии школы. В этой связи настало время предоставить директорам возможность разработать такие подходы к лидерству, в которых они могут взять на себя ответственность за формирование организационной структуры и особой профессиональной культуры в своих школах.

Урок 4: Лидерство учителей и формирование профессиональной культуры

Очевидно, что создание условий, для того чтобы учителя могли успешно работать в школах, способствует формированию организационной культуры, которая в большей степени стимулирует инновации, изменения и реформы в школах. В рамках инициативы ЛУК мы можем наблюдать, как группы по оказанию поддержки учителям, созданные в школах, стали катализаторами изменений в профессиональной культуре. Численность лидерских групп учителей, большинство из которых включает 10–12 участников, означает, что они составили критическую массу в школе. Директора школ приветствуют инициативу ЛУК, потому что она приводит к тому, что учителя сосредоточены на практике и применяют свой творческий потенциал, опираясь на чувство морального долга, в решении задачи совершенствования школы. Учителя наладили сотрудничество с коллегами за пределами групп поддержки, что привело к активизации профессионального диалога в школах и нормализации процесса осмысления, обсуждения и внедрения новшеств, благодаря повышению уровня мотивации к улучшению качества образования всех учащихся.

Урок 5: Заместители директора в качестве фасилитаторов

Совершенно очевидно, что заместители директора занимают выгодную позицию для выполнения роли фасилитаторов. На первый взгляд может показаться, что эта роль будет нежелательным дополнением к многочисленным обязанностям заместителя директора. Однако анализ двухлетнего опыта осуществления программы ЛУК показал, что заместители директора вносят важный вклад в осуществление реформ посредством фасилитации лидерства учителей. При выполнении этой роли заместители директора имеют преимущество перед другими педагогами в виде многолетнего опыта и обладания общим представлением о школе как об организации. Это в сочетании с навыками фасилитации, приобретенными в результате участия в программе повышения квалификации ЛУК, повышает эффективность их работы.

Урок 6: Устойчивое развитие и модель ЛУК

Опыт двухгодичного внедрения инициативы ЛУК продемонстрировал ее устойчивость. Большинство школ, начавших программу в 2019 году, смогли продолжить эту работу и внедрить ее у себя на втором году. Конечно, были случаи, когда директора школ или их заместители перешли на другие должности в разных школах или школы не могли продолжать принимать участие в программе из-за загруженности (например, в связи с переходом на дистанционный формат обучения), но общая картина показывает устойчивость инициативы и проектов учителей. Сейчас мы наблюдаем, как профессиональное сообщество расши-

ряется на региональном и национальном уровне, а также появляется возможность для дальнейшего распространения программы в странах Центральной Азии. Ясно, что эта форма «тиражирования» компетенций позволяет сети расти и становиться все более самодостаточной.

Урок 7: Ценность международного профессионального сообщества

Политика интернационализации в Казахстане направлена на то, чтобы ознакомить учителей и школы с идеями, практикой и опытом других стран мира. Инициатива ЛУК предоставила казахстанским учителям дополнительные возможности для налаживания профессиональных связей с учителями из Англии, Египта, Малайзии и другими участниками международного профессионального сообщества, созданного профессиональным сообществом ХартсКем. Пандемия стала катализатором быстрой адаптации к профессиональному развитию в условиях COVID-19, поэтому сейчас мы полагаемся на видео-конференц-связь, что, как оказалось, дало импульс расширению международного сотрудничества. Сейчас для казахстанских учителей стало обычным делом делиться своими проектами лидерства с коллегами из других регионов и стран, членами профессионального сообщества ХартсКем и международной инициативы лидерства учителя (МИЛУ). Языковые барьеры были преодолены при помощи довольно скромных расходов, но проблемой для учителей и школ по-прежнему остается отсутствие надлежащего подключения к интернету. Когда учителя могут общаться, мы обнаруживаем, что они могут обсуждать идеи на более продвинутом уровне. Учителя из профессионального сообщества ХартсКем

сообщают, что они не только получают удовлетворение от того, что делятся своим опытом с коллегами в Казахстане, но и учатся у них.

Урок 8: Конструктивистская педагогика и лидерство учителей

Учителя по всему миру призваны принять конструктивистские подходы к обучению, потому что правительства хотят, чтобы они повышали уровень познавательных способностей учащихся, с тем чтобы дети могли решать проблемы в постоянно меняющемся мире. Программа ЛУК показала, что учителя, участвующие в проекте, могут развивать свое понимание конструктивистской педагогики на собственном опыте. Уровень их собственного профессионального развития повысился благодаря стимулирующей модели, в условиях которой они получили возможность определять свои собственные проблемы и решать их в социальном и коллективном контексте.

Урок 9: Институциональное сотрудничество и инновации

Инициатива ЛУК вообще не могла бы быть реализована без сотрудничества с такими ключевыми организациями, как Фонд Сорос-Казахстан, профессиональное сообщество ХартсКем, ООФ «Школа для всех» и Высшая школа образования Назарбаев Университета. За последние три года эти организации научились эффективно сотрудничать. Этот процесс был начат с традиционных стратегий, которые предполагали международные поездки для личных встреч с последующей перепиской по электронной почте. Однако

в течение последних двух лет быстрое развитие использования онлайн-средств было применено для поддержания диалога, участия в совместном планировании и решении проблем по мере их возникновения.

Урок 10: Школьная автономия и культура перемен

Успех инициативы ЛУК подчеркнул важность предоставления директорам школ возможности и необходимости поощрения их к тому, чтобы они активно руководили своими школами как организациями. Директора, участвующие в программе ЛУК, рассматривают лидерство учителей лишь как один из способов, с помощью которого они могут формировать организационную культуру в своих школах. Конечно, в последние два года в проектных школах было преимущество в виде поддержки, инструментов и материалов, предоставляемых ЛУК, поэтому директорам школ не приходилось сталкиваться с проблемой финансирования таких услуг. В будущем реформа могла бы быть направлена на расширение автономии директоров школ в отборе и финансировании курсов профессионального развития учителей внутри школы, что дало бы еще больше импульса для развития профессионально обучающегося сообщества и идеи обучения на протяжении всей жизни.

Дальнейшее развитие инициативы ЛУК

При поддержке Фонда Сорос-Казахстан стратегическая группа ЛУК планирует организовать мероприятия, призванные поделиться опытом реализации инициативы ЛУК, и поделиться информацией о достигнутых результатах.

Есть надежда, что это привлечет педагогов многих школ, что приведет к распространению инициативы по всему Казахстану. Всегда будет существовать противоречие между укреплением практики поддержки лидерства учителей в школах, где накоплен соответствующий опыт, и расширением ресурсов для распространения данного опыта на школы в регионах, которые еще не были задействованы. Тем не менее мы надеемся увидеть инициативу ЛУК во всех частях страны в течение последующих лет. Кроме того, есть надежда, что коллеги из других стран Центральной Азии захотят извлечь уроки из опыта Казахстана.

Стратегическая группа ЛУК в настоящее время рассматривает несколько шагов для обеспечения устойчивости инициативы. Есть ряд положительных показателей и событий, оправдывающих такой оптимизм. Во-первых, данная инициатива приобретает все большее значение, и данная книга должна существенно дополнить ее. Во-вторых, результаты данной инициативы будут представлены государственным органам, чтобы распространить данный опыт в других школах. В-третьих, планируется запустить отдельные курсы для директоров школ с целью развития их лидерства и лидерства учителей Казахстана. В-четвертых, ожидается, что результаты инициативы ЛУК будут внедрены в образовательные программы университетов. Таким образом, мы надеемся, что будет возможно развивать лидерский потенциал учителей еще до входа в школу и выпускать учителей, мотивированных проявлять инициативу и внедрять изменения в школах.

Развитие видео-конференц-связи и других цифровых технологий оказалось очень полезным для работы и продвижения инициативы ЛУК, и все участники заслуживают похвалы за то, как быстро они адаптировались и научились

использовать онлайн-инструменты. В то же время те, у кого плохая связь интернета, исключаются из процесса, поэтому очень важно решить эту проблему как можно скорее. В будущем стратегическая группа ЛУК планирует продолжать оказывать поддержку существующей группе фасилитаторов и учителей в школах, которые уже участвуют в программе, и позволит другим школам, которые проявили интерес к инициативе, принять в ней участие. Важным направлением в 2021–2022 годах было оказание поддержки директорам и заместителям директоров школ. Они играют важную роль в создании условий для развития лидерства учителей и в оказании им поддержки.

Заключение

Пандемия показала нам, что изменения неизбежны и неминуемы, поэтому школы и учителя должны развивать потенциал реагирования на меняющиеся обстоятельства и приоритеты, а также быть в состоянии самостоятельно решать проблемы. Инициатива ЛУК продемонстрировала, что такой потенциал может быть усилен, если мы приглашаем учителей участвовать в движении по улучшению практики обучения. Это намного больше, чем просто внесение незначительных изменений в практику школы. В школах Алматы, Кокшетау, Астаны и Тараза мы видели, как лидерство учителей повышает уровень сотрудничества и диалога между учителями в этих школах. Мы видим, как повышается мотивация к совершенствованию практики, поскольку учителя наращивают силу и глубину своего профессионального долга. Мы видим, как директора и заместители директоров могут совместно работать над формированием

организационной культуры, благоприятствующей инновациям и реформам.

Выделенные успехи весьма значительны и были достигнуты при относительно низких затратах. Это объясняется тем, что данная модель предназначена мобилизовать ресурсы, которые уже существуют в профессиональном сообществе. В школах есть заместители директоров, которые могут быстро приобрести опыт в качестве фасилитаторов, а фасилитаторы, в свою очередь, мобилизуют внутренние ресурсы участвующих в проекте учителей. Получив такую возможность, учителя могут глубоко задуматься о своей практике и конкретных условиях работы в своих школах; они могут быстро добиться успеха в собственном профессиональном развитии благодаря обозначенному подходу к решению проблем, и они могут осуществлять лидерство, через которое влияют на коллег. Когда они вовлекают коллег в сотрудничество, направленное на поиск решения общих проблем, они усиливают воздействие собственного обучения и сами максимально воздействуют на практику в школе. Мы надеемся, что после прочтения данной книги наши читатели захотят стать частью данного движения, направленного на расширение роли учителей в реформировании системы образования, а также на укрепление их «голоса» и статуса в обществе.

*Дэвид Фрост,
Гулмира Канай*

Список использованной литературы

1. Ait Si Mhamed, A., Winter, L., Qanay, G., Zhontayeva, Z., & Abdimanapova, L. (under review). From the system of norms toward school autonomy: Introducing per-capita funding in Kazakhstan. Central Asian Survey.
2. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) (2008). <https://www.ascd.org/>
3. Bandura, A (1977) Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review* 84 (2), 191-215.
4. Bandura, A. (1986) The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373
5. Bandura, A. (1989) Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175-1184.
6. Bangs, J. & Frost, D. (2016). Non-positional teacher leadership: distributed leadership and self-efficacy. In Evers, J. and Kneyber, R. (Eds.) *Flip the system: changing education from the ground up*, 91-107, London: Routledge.
7. Barrows, H. S. and Tamblyn, R. M. (1980) *Problem-based Learning: an approach to medical education*. New York: Springer.
8. Bass, B. M. (1985) *Leadership and Performance*. New York: Free Press.
9. Bell, G. (1989) 'Action Inquiry Networks', in P. Ovens, and A. Edwards (eds.) *CARN*
10. *Bulletin 9B: Partnership in Teacher Research*, Norwich: CARN Publications, University of East Anglia, pp. 56-64.
11. Bennett, N., Wise, C., Woods, P. and Harvey, J. A. (2003) *Distributed leadership: a review of literature*, Nottingham: National College for School Leadership.

12. Berry, B., Zeichner, N. & Evans, R. (2016). Teacher leadership: a reinvented teaching profession. In Evers, J. & Kneyber, R. (Eds.) *Flip the system: changing education from the ground up*, 209-225. London: Routledge.
13. Birckmayer J. and Weiss, C. (2000) Theory-based evaluation in practice: What do we learn? *Evaluation Review*, 24 (4), 407-43.
14. Bolat, O. (2013) Introducing teacher leadership in Turkey, a paper presented within the symposium: Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective, at the ECER 2013 conference, Istanbul, Sept. 2013.
15. Bridges, D., Kurakbayev, K. & Kambatyrova, A. (2014). Lost - and found - in translation? Interpreting the Processes of the international and Intranational Translation of Educational Policy and Practice in Kazakhstan. In Bridges, D. (Eds.), *Educational reform and internationalisation: The case of school reform in Kazakhstan*, 263-286. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Bruner, J. S. (1975) From communication to language: A psychological perspective. *Cognition* 3, pp. 811-132.
17. Chernenko, L. (2021). The concept of lifelong learning in Kazakhstan [Концепция обучения в течение всей жизни в Казахстане] <https://www.zakon.kz/5077345-kontseptsiyu-obucheniya-v-techenie-vsey.html>
18. CISL (2017) University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL), A report commissioned by the British Council, *Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review*. Cambridge, UK: Cambridge Institute for Sustainability Leadership.
19. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.

20. Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
21. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
22. Day, C. and Sammons, P. (2013) *Successful Leadership: A review of the international literature*, London: CfBT Education Trust.
23. Deal, T. E. and Kennedy, A. (1983) Culture and school performance, *Educational Leadership* 40 (5), 14-15.
24. Dempster, N. & MacBeath, J. (2009). Leadership for learning in J. MacBeath & N.
25. Dempster, *Connecting leadership and learning: principles for practice*, 178-183, London: Routledge.
26. Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
27. Dewey, J. (1966) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education* (first published in 1916). New York: Macmillan Publishing.
28. Durrant, J., & Holden, G. (2006). *Teachers leading change: Doing research for school improvement*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
29. Durrant, J. (2020) *Teacher agency, professional development and school improvement*. Abingdon Oxon: Routledge
30. Edwards, A. (2015) Recognising and realising teachers' professional agency, *Teachers and Teaching*, 21 (6), 779-784.
31. Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

32. Elmore, R. F. (2003) Agency, reciprocity and accountability in democratic education. Boston MA: Consortium or Policy Research in Education.
33. Elmore, R.F. (2004). School Reform from the Inside Out. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
34. Eltemamy, A. (2018). Developing a programme of support for teacher leadership in Egypt, unpublished Doctoral thesis, <https://doi.org/10.17863/CAM.25241>.
35. Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies* 56 (1), 20-38.
36. Fimyar, O. (2014). Translating Pedagogical ‘Excellence’ into Three Languages or How Kazakhstani teachers ‘Change’. In Bridges, D. (Ed.) Educational reform and internationalization: the case of school reform in Kazakhstan, 177-195. Cambridge: Cambridge University Press.
37. Fink, S., & Markholt, A. (2011). Leading for instructional improvement: How successful leaders develop teaching and learning expertise. New York: John Wiley & Sons.
38. Frost, D. and Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher Led Development Work, *School Leadership and Management*, 22 (2),143-161.
39. Frost, D. and Durrant, J. (2003) Teacher-led Development Work: guidance and support. London: David Fulton Publishers.
40. Frost, D. and Durrant, J. (2003) Teacher-led Development Work: guidance and support, London: David Fulton Publishers.
41. Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) Teacher-led School Improvement, London: RoutledgeFalmer.

42. Frost, D. (2014) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL the Cambridge Network.
43. Frost, D., Ball, S., Hill, V. and Lightfoot, S. (2018) *Teachers as Agents of Change: a masters programme taught by teachers*. Letchworth: HertsCam Publications.
44. Frost, D. (1995) 'Integrating Systematic Enquiry into Everyday Professional Practice: towards some principles of procedure', *British Educational Research Journal*, 21, (3), 307–321.
45. Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement*, London: RoutledgeFalmer.
46. Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in Leadership for Learning, *Leading and Managing* 12 (2), 19-28.
47. Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries*. International Teacher Leadership project, Phase, 1. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
48. Frost, D. (2013) *Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge*, HertsCam Occasional Papers April 2013, HertsCam Publications. www.hertscam.org.uk.
49. Frost, D. (2017) *Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership*. Cambridge: LfL the Cambridge Network.
50. Frost, D. (2018) *HertsCam: A Teacher-Led Organisation to Support Teacher Leadership*, *International Journal of Teacher Leadership*, 9 (1), 79-100.
51. Frost, D. (2019) *Teacher Leadership and Professionalism* Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education, Oxford: Oxford University Press.
52. Frost, D., Ball, S., Hill, V. and Lightfoot, S. (2018) *Teachers*

- as Agents of Change: a masters programme taught by teachers. Letchworth: HertsCam Publications.
53. Fullan, M. (1993) Why teachers must become change agents, *Educational Leadership* 50 (6), 12-17.
 54. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
 55. Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). London: Routledge.
 56. Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
 57. Girard, J. and Girard, J. (2015) Defining knowledge management: Toward an applied compendium, *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3 (1)
 58. Glatter, R. (2012) Persistent Preoccupations: The Rise and Rise of School Autonomy and Accountability in England, *Educational Management Administration & Leadership* 40(5) 559–575.
 59. Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
 60. Gronn, P. (2000) Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.
 61. Hallinger, P. and Heck, R. H. (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
 62. Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
 63. Hargreaves, D. H. (2001) A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal* 27(4), 487-503.

64. Hargreaves, D. H. (2003). Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks. Demos.
65. Harris, A., & Muijs, D. (2004). Improving schools through teacher leadership. McGraw-Hill Education (UK).
66. Heathfield, S. (2020) What Is an Icebreaker? Definition & Examples. www.thebalancecareers.com/what-is-an-ice-breaker
67. Hermanowicz, H. J. (1961) A critical look at problem solving as teaching method Educational Leadership, Feb., 299-306. www.ascd.org/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_196102_Hermanowicz.Pdf.
68. Hill, V. (2014). The HertsCam TLDW programme. In Frost, D. (Ed.) Transforming education through teacher leadership. Transforming education through teacher leadership, 72-83. Cambridge: University of Cambridge.
69. Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). School improvement in an era of change. London: Cassel.
70. Hoyle, E., & Wallace, M. (2009). Leadership for professional practice. In Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., Cribb A. (2009). (Eds.) Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward. London: Taylor & Francis.
71. Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching, London Educational Review 3 (2), 42-54.
72. Hoyle, E. (1982) The professionalisation of teachers: A paradox. British Journal of Educational Studies, 30(2), 161-171.
73. Institute for Government (2012) The development of quasi-markets in secondary education. London: Institute for Government. www.instituteforgovernment.org.uk/

- sites/default/files/publications
74. Kanayeva, G. (2019) Facilitating teacher leadership in Kazakhstan, unpublished PhD thesis. Cambridge: University of Cambridge faculty of Education.
 75. Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
 76. Kaufman (2011) Why Inspiration Matters, Harvard Business Review <https://hbr.org/2011/11/whyinspiration-matters>
 77. Kline, N. (1999) *Time To Think: Listening to ignite the human mind*. London: Ward Lock. Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
 78. Leithwood, K. and Jantzi, D. (2006) Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 202-227.
 79. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research report, National College for School Leadership.
 80. MacBeath, J. & Dempster, N. (2008). *Connecting Leadership for Learning: Principles for Practice*. Routledge: London.
 81. Marsh, S. (2015) Five top reasons people become teachers – and why they quit www.theguardian.com/teacher-network/2015/jan/27
 82. Miles, M., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *A methods source book. Qualitative data analysis*. London: Sage.
 83. Mitchell, C. and Sackney, L. (2011) *Profound Improvement: building capacity for a learning community* (2nd ed.). London: Routledge.

84. Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. London: Routledge.
85. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988) *School Matters: the junior years*. Wells: Open Books Publishing.
86. Mylles, J. (2006). Building teacher leadership through teacher led development work groups. *Teacher Leadership*, 1(1), 4-11.
87. Nonaka, I., von Krogh, G. and Voelpel, S. (2006) Organisational knowledge creation theory: evolutionary paths and future advances, *Organization Studies* 27(8), 1179-1208.
88. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing.
89. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Secondary Education in Kazakhstan. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.
90. Pei-Ling Tan, J. and Nie, Y. (2015) The role of authentic tasks in promoting twenty-first century learning dispositions, in Y. H. Cho, I. S. Caleon and M. Kapur (eds.) *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century: Perspectives from Singapore and Beyond*. New York: Springer.
91. Phillips, D. (Ed.) (2000) *Constructivism in education*. Chicago: University of Chicago Press.
92. Pont, B., Nusche, D. and Morman, H. (2008) *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
93. Qanay, G. and Frost, D. (2020) *The Teacher Leadership in*

- Kazakhstan initiative: professional learning and leadership, Professional Development in Education. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850507>
94. Qanay, G., Anderson-Payne, E., Ball, S., Barnett, P., Kurmankulova, K., Mussarova, V., Kenzhetaeva, G. and Tanayeva, A. (2019). Developing teacher leadership in Kazakhstan. *International Journal of Teacher Leadership* 10 (1), 53-64.
 95. Qanay, G., Courtney, M., & Nam, A. (2021). Building teacher leadership capacity in schools in Kazakhstan: a mixed method study. *International Journal of Leadership in Education*, 1-27.
 96. Raelin, J. A. (2003) *Creating Leaderful Organisations: How to bring out leadership in everyone*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
 97. Raelin, J. A. (2011) From leadership-as-practice to leaderful practice, *Leadership* 7 (2) 195– 211.
 98. Richardson, V. (2003) Constructivist Pedagogy, *Teachers College Record* 105 (9), 1623–1640.
 99. Rizvi, F. and Lingard, B. (2010) *Globalising education policy*. London, UK: Routledge.
 100. Sachs, J. (2003) *Teacher Activism: Mobilising the Profession*. Plenary Address presented to the British Educational Research Association Conference Heriot Watt University Edinburgh, September 11-13.
 101. Savery, J. R. and Duffy, T. M. (1995) Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology* 35 (5), 31-38.
 102. Scardmalia, M. and Bereiter, C. (1991) Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media, *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.

103. Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2003) Knowledge Building. In *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp.1370-1373). New York: Macmillan Reference.
104. Schein, E. H. (1985) *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
105. Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
106. Sergiovanni, T. (1992) *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
107. Sergiovanni, T. H. (2007) *Rethinking leadership: a collection of articles* (2nd ed.). Thousand Oaks CA: Corwin Press.
108. Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381-390.
109. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006) Professional learning communities; a review of the literature *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
110. Teleshaliyev, N. (2013). "Leave Me Alone—Simply Let Me Teach" An Exploration of Teacher Professionalism in Kyrgyzstan. *European Education*, 45(2), 51-74.
111. Vygotsky, L. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
112. Wanat, C.L. (2008). Getting Past the Gatekeepers: Differences Between Access and Cooperation in Public School Research, *Field Methods*, 20(2), 191–208.
113. Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

114. Wilson, E. G. (2017). Impact study of the Centre of Excellence Programme: Technical report [Мониторинг и эвалюация программцентра педагогического мастерства], <https://doi.org/10.17863/CAM.1237>
115. Yakavets, N., Bridges, D., & Shamatov, D. (2017). On constructs and the construction of teachers' professional knowledge in a post-Soviet context. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 594-615.
116. Yakavets, N. (2016) Societal culture and the changing role of school principals in the post-Soviet era: The case of Kazakhstan, *Journal of Educational Administration*, 54 (6), 683-702.
117. York-Barr, J. and Duke, K. (2004) What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research* 74 (3), 255–316.
118. Yukl, G., Gordon, A., & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behaviour: Integrating a half century of behaviour research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32.
119. Yukl, G. (2010) *Leadership in organisations* (6th edition Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Под редакцией:

**Гүлмиры Канай
Дэвида Фроста
Гүльбадан Закаевой
Сауле Каликовой**

Лидерство учителей Казахстана

Редактор А. Т. Нагорнюк
Корректор А. Т. Нагорнюк
Верстка Л. А. Рык

*Для оформления обложки книги использована работа,
выполненная студентами Казахского национального
женского педагогического университета.*

Подписано в печать 02.05.2023
Формат 60x84 1/16... П. л. 16,75
Тираж 250 экз.

Издательский дом «Жибек жолы»,
050000, г. Алматы, ул. Казыбек би, 50, оф. 55.
Тел. 8 (727) 261-11-09

ISBN 978-601-294-373-3



9 786012 943733

Лидерство учителей Казахстана

Книга является плодом деятельности и сотрудничества ряда казахстанских организаций с профессиональным сообществом HertsCam Network (Великобритания) и основана на уникальном опыте педагогов – участников проекта «Лидерство учителей Казахстана». В ней также описывается история развития идеи непозиционного лидерства учителей, как одного из эффективных подходов к профессиональному развитию педагогов, ведущего к инновациям и модернизации системы образования.

 **Teacher Leadership
in Kazakhstan**

«Инициатива «Лидерство учителей Казахстана» основана на поддержке непозиционного лидерства учителей, получившего отражение в ряде исследований и разработок на протяжении более трех десятилетий. Основная цель такого подхода – побуждать учителей выступать в качестве проводников изменений, а также выработка стратегии для совершенствования педагогической деятельности и построение в школе профессиональной культуры, благоприятной для инноваций.»

*Дэвид Фрост, директор, член
Попечительского совета сети
ХартсКем*

«Трехлетний опыт реализации проекта «Лидерство учителей Казахстана» показывает, что трансформация в школах возможна, но ее следует культивировать, а не требовать.»

*Гулмира Канай, ректор
Казахского национального женского
педагогического университета*

«Концепция непозиционного лидерства учителей исходит из убеждения, что «каждый учитель может развить в себе лидерские качества, если создать для этого соответствующие условия.»

*Сауле Каликова, советник по вопросам
общественной политики Фонда
Сорос-Казахстан*

ISBN 978-601-294-373-3



9|786012|943733|

