

ШКОЛА БУДУЩЕГО: путь к самообучающейся организации

Юлия Корешникова, Елена Чернобай

АННОТАЦИЯ Система образования является основным институтом, через который проходит каждый человек, а педагог – основанием этой системы. В задачи учителя входит подготовка обучающихся к адаптации в уже завтрашнем мире, где им понадобится уникальный набор навыков и компетенций. Именно поэтому для педагогов становится актуальной концепция профессионального обучения на протяжении всей жизни. Учитывая масштабы и ригидность системы образования, обязанности администрации школы должны включать в себя создание условий для развития сотрудников на местах. Такой подход позволит оперативно решать проблемы педагогов, осваивать тренды, отвечать на внешние по отношению к организации вызовы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Школа, самообучающаяся организация, непрерывное профессиональное развитие, исследование действием, исследование урока, профессиональные обучающиеся сообщества

DOI 10.17853/1994-5639-2024-1-64–76

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Корешникова Ю. Н., Чернобай Е. В. Школа будущего: путь к самообучающейся организации. Образовательная политика, 2024, 1(97), 64–76. DOI:10.22394/2078–838X-2024-1-64–76

Поступила: 02.2024
Принята: 02.2024
Дата публикации: 06.2024

Введение

Текущая социетальная эволюция диктует новый запрос к системе образования как наиболее массовому общественному институту, задачей которого является передача культурных норм и ценностей, накопленных предыдущими поколениями. Особенность современной реальности заключается в том, что происходящие изменения слишком масштабны. Новый мир требует от человека новых качеств, которые еще не в полной мере осознаны научным и педагогическим сообществом. В связи с этим требуется смещение акцента с предметных результатов обучающихся на универсальные компетентности и активную самостоятельность, позволяющую человеку добиваться успеха в эпоху трансформаций. Однако абсолютное большинство педагогов работают в рамках морально устаревшей

Юлия Николаевна КОРЕШНИКОВА

к. пед. н., ст. науч. сотр., доцент Института образования НИУ ВШЭ
(110000, РФ, Москва, пер. Потаповский 16/10, ауд. 1116). ORCID ID: 0000-0001-7566-0028.
ResearcherID: V-2070-2017.
E-mail: koreshnikova@hse.ru)

Елена Владимировна ЧЕРНОБАЙ

д. пед. н., профессор, профессор
Департамента образовательных программ
Института образования НИУ ВШЭ
(110000 РФ, Москва, пер. Потаповский 16/10, ауд. 1116). ORCID ID: 0000-0002-9679-8445.
ResearcherID: O-4843-2016,
E-mail: echernobay@hse.ru)

традиционной парадигмы, предполагающей линейную подачу информации. Содержание бумажного учебника невозможно быстро обновить или исправить, в отличие от электронных материалов из Интернета (Корешникова, 2019). В то же время

в текущих условиях невозможно развитие аналитического, критического и творческого мышления, умения работать в команде и сотрудничать. Как показывают результаты проведенных исследований, педагоги неохотно идут на изменение парадигмы с традиционной на положительно зарекомендовавшую себя конструктивистскую или деятельностную (Корешникова, Фрумин, 2020).

Трансформация парадигмы работы педагогов становится одной из ключевых задач их развития не только при получении ими среднего профессионального или высшего образования, но и в рамках непрерывного обучения в течение жизни.

Программы профессионального развития можно разделить на два направления.

К первому будет

относиться непрерывное профессиональное развитие (НПР) – достаточно неформальный подход, базирующийся на повседневной практике, важность которой нельзя недооценивать при попытке сформулировать цели и задачи обучения педагогов. Ко второму – официально организованные программы повышения квалификации.

В результате изучения системы профессионального развития педагогов в России был сделан вывод, что в нашей стране превалирует традиционная система повышения квалификации, базовым недостатком которой является ее фрагментарный характер и оторванность от реальных потребностей педагогов (Болотов и др., 2015). Тогда как система непрерывного профессионального развития, включающая в себя наблюдение и наставничество на рабочем месте, командное и самостоятельное обучение, творческие отпуска, участие в рабочих группах и т. д., в литературе чаще описывается в виде теоретических выкладок,

а не практических кейсов. Ключевыми недостатками работ на тему непрерывного профессионального развития является широта концепций, отсутствие системности в представленных мероприятиях, что препятствует переходу от концептуального уровня к уровню действий.

Целью данной статьи является разработка альтернативы традиционной системе повышения квалификации – в виде самообучающейся школьной организации (далее – СШО), в которой развитие педагогов происходит без отрыва от рабочего места.

Анализ российского и зарубежного опыта

В МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ НАБЛЮДАЕТСЯ ПЕРЕХОД ОТ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЗА ПРЕДЕЛАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПОИСКУ РЕШЕНИЙ ПОВСЕДНЕВНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГОВ ВНУТРИ ШКОЛЫ

Исследование отечественной и зарубежной литературы показывает, что передовая наука и практика меняют метод обеспечения профессионального развития и переходят от организации изолированных и не связанных между собой образовательных событий к комплексной и стратегической работе. В. Дудяшова

и Н. Нестерова (2006) выявили следующие изменения в системе профессионального развития педагогов (табл. 1).

В мировой практике наблюдается переход от модели повышения квалификации за пределами образовательной организации к поиску решений повседневных проблем педагогов внутри школы (Çetin et al., 2019). Это объясняется тем, что профессиональное развитие может способствовать глубоким изменениям в преподавании, если является постоянным и осуществляется в рамках аудиторной практики, а также в сотрудничестве с другими учителями.

Российские и иностранные авторы по-разному формулируют определения

Табл. 1. Изменения в системе профессионального развития педагогов (Дудяшова, Нестерова, 2006).
Tab. 1. Changes in the Professional Development System for Educators (Дудяшова, Нестерова 2006).

№ п / п	Традиционная система повышения квалификации	Система непрерывного профессионального развития
1.	Переподготовка, повышение квалификации, официальные инструктажи.	Наставничество, делегирование полномочий, развитие сообществ практиков и т. д.
2.	Индивидуальное развитие сотрудников.	Индивидуальное развитие сотрудников и организации в целом.
3.	Ориентация на потребности педагогов.	Акцент на потребностях студентов и результатах обучения, а также на изменениях в практиках работы преподавателей.
4.	По необходимости, по требованию руководителей, чаще в нерабочее время.	Есть множество форм обучения, встроенных в работу.
5.	«Эксперты» делятся знаниями и навыками (преподаватели, приглашенные инструкторы).	Изучение самими преподавателями процесса усвоения знаний.
6.	В основном технические навыки (hard skills).	Технические навыки, универсальные компетентности, обмен неявными знаниями.
7.	Обязанности преподавателей заканчиваются после передачи информации.	Преподаватели обеспечивают консультации, планирование и фасилитацию в дополнение к обучению.

профессионального развития педагогов. В отечественной традиции акцент делается на внутренние личностные процессы (Митина, 2015; Журавлева, 2013; Фоменко, 2014), тогда как за рубежом — на внешние условия (Çetin et al., 2019; Bubb et al., 2004; Ávalos, 2023).

Изученные материалы позволили нам сформулировать определение, которое будет использоваться в текущей статье: профессиональное развитие педагогов — это системное развитие ценностей, личностных характеристик, универсальных и специальных компетенций, включающих в себя предметные, методические и психолого-педагогические навыки в целях повышения уровня образовательных результатов и благополучия учащихся.

Далее будет представлена альтернатива традиционной системе повышения квалификации — в виде самообучающейся школьной организации, в которой рабочие процессы организованы таким образом, что развитие педагогов происходит без отрыва от рабочего места.

Методология разработки модели СШО

Отбор релевантных научных трудов проводился в соответствии со специально созданной методологией, включающей в себя следующие этапы:

- 1. формулирование требований для отбора разработок, посвященных созданию самообучающихся организаций;
- 2. отбор релевантных концепций наиболее цитируемых авторов;
- 3. углубленный анализ отобранных вариантов на предмет возможности спроектировать на их основе модель школы как самообучающейся организации;
- 4. исследование полученных результатов на предмет их применимости в образовательных организациях;
- 5. разработка модели школы как самообучающейся организации.

Отбор и анализ передовых отечественных и зарубежных практических разработок

Табл. 2. Сравнение традиционной и самообучающейся организаций (Сенге, 1999).
Tab. 2. Comparison of traditional and self-learning organizations (Senge, 1999).

Сравнительная характеристика	Традиционная организация	Обучающаяся организация
Организационная структура	Линейная, линейно-функциональная	Матричная или проектная
Постановка целей компании	Работники недостаточно информированы, поэтому плохо понимают общие цели организации	Цели и задачи организации специально обсуждаются и разъясняются на всех уровнях
Статус работника	Определен и закреплён должностью	Соответствует знаниям, умениям, навыкам, профессиональным компетенциям
Принцип принятия решений	Согласно инструкции	Ситуативный способ принятия решений. В зависимости от влияющих факторов и видения проблемы
Полномочия работника	Ограничены правилами, должностью и условностями	Возможность проявлять инициативу и самостоятельно решать вопросы
Отношение к конфликтам	Резко негативное, конфликты считаются деструктивными	Допускаются дискуссии, совместные обсуждения и выработка общего решения
Взаимодействие работников между собой	Отсутствует или сведено к минимуму	Акцент на постоянное всеобщее взаимодействие, обмен сведениями, мнениями
Отношение к информации	Информационная закрытость, недоступность	Информация доступна, коммуникации приветствуются и поощряются

проводился сквозь призму следующих требований к непрерывному профессиональному развитию:

1. НПР должно быть систематическим;
2. НПР является более эффективным и ценным, если оно предполагает сотрудничество;
3. в основе НПР лежат инновации, помогающие ликвидировать дефициты в текущей работе педагогов;
4. важность рефлексивной практики, которая поддерживает три измерения, упомянутые выше;
5. цифровая грамотность и понимание цифровых инструментов и платформ в настоящее время являются неизбежными и неотъемлемыми аспектами НПР (Mann, Webb, 2022).

Традиционный взгляд на профессиональное развитие как на серию разрозненных мероприятий в течение учебного года ограничивает возможности развития педагогов. По итогам анализа литературы

была разработана модель школы как самообучающейся организации.

«Самообучающаяся организация» как комплексная модель профессионального развития педагогов

Термин «самообучающаяся организация» был введен П. Сенге в книге «Пятая дисциплина – искусство и практика обучения». Сенге (1999) рассмотрел, как индивидуальное обучение может быть систематизировано и масштабировано внутри организации. «Самообучающаяся организация» постоянно расширяет возможности для создания своего будущего. Ей недостаточно просто выжить, ей требуется «обучение выживанию» или адаптивное обучение (Там же). Сенге выделяет пять характеристик обучающейся организации:

личное мастерство, командное обучение, формирование общего видения, ментальные модели и системное мышление.

Взгляд Сенге на самообучающуюся организацию предполагает, что в ней работают люди, совместно с коллегами размышляющие о своих действиях, ценностях и взглядах.

В целях разработки и реализации комплексной модели профессионального развития педагогов мы будем рассматривать самообучающуюся организацию как коллектив управленцев и педагогических работников, обладающих общим набором ключевых (корпоративных) ценностей, единым видением текущей ситуации и перспектив.

Самообучающаяся организация обладает рядом существенных отличий от традиционной школы (табл. 2).

Концепции самообучающейся организации по-прежнему трактуются чрезмерно широко, что препятствует школам переходить от теории к действию (Штригель, 2021).

Авторы статьи предприняли попытку описать ключевые особенности модели школы как самообучающейся организации.

Разработка общего видения педагогических целей и задач

Когда учителя одной школы разделяют друг с другом видение педагогических целей и задач, то учащиеся не только достигают планируемых образовательных результатов, но и развивают активную самостоятельность, необходимую для жизни в современном мире.

Управленцам будущей самообучающейся организации необходимо сформулировать принципы, поддерживающие усилия коллектива по внедрению модели непрерывного профессионального развития.

Внедрение систем сбора и обмена информацией. Мониторинг

Для работы с информацией в самообучающейся организации

рекомендуется реализовывать следующие практики:

- получение информации с помощью экспериментов и исследований, в том числе кабинетных и тематических;
- опосредованное обучение, когда сотрудники разных школ учатся друг у друга;
- выделение значимой для развития педагогического коллектива и школы информации;
- интерпретация информации, когда коллектив решает, следует ли включать данные в работу;
- обмен информацией через мессенджеры, электронную почту, служебные записки, неофициальные беседы и отчеты. Активное совместное использование данных ведет к повышению эффективности сотрудников и даже созданию новых знаний.

Данные собираются из множества источников для обеспечения обратной связи по вопросам качества организованной образовательной деятельности, выделения дефицитов и сильных сторон и организации профессионального развития. Школа, будучи самообучающейся организацией, извлекает уроки из полученной информации и делает их доступными для всех сотрудников.

Важно отметить, что для воплощения информации в жизнь требуется ее совместное обдумывание и рефлексия. Только посредством обмена данными, бесед и сотрудничества можно накопить знания и развить готовность к переменам. Таким образом, чтобы сформировать в школе культуру самообучающейся организации, необходимо создать структуру для регулярного диалога и обмена знаниями между педагогами, родителями, членами сообщества и другими людьми, когда это уместно.

Создание и поддержка непрерывного обучения всех сотрудников

Информация может быть получена на мероприятиях по профессиональному

развитию и послужить основанием для планирования следующего витка событий. Процесс обучения должен быть бесконечным, поэтому модель и носит название непрерывного профессионального развития. Мероприятия, входящие в структуру модели НПР, должны быть направлены на повышение уровня профессионализма педагогов, что, в свою очередь, влечет за собой повышение успеваемости учащихся.

Наблюдение за уроком

Это мероприятие основано на обратной связи, которую учитель получает по итогам наблюдений другого учителя (Бабанский, 1986). Важно отличать наблюдение для аттестации от непредвзятой, способствующей развитию процедуры, когда учителя могут выбирать наблюдателей и доверять им. По окончании мероприятия следует структурированное обсуждение и рефлексия полученного опыта.

Учебные группы

В учебных группах учителя работают как одна команда, изучая конкретный вопрос с целью решения общей проблемы или создания и реализации плана для достижения общей цели. В процессе обучения педагоги могут использовать статьи, другие опубликованные материалы или работы учащихся, ссылаться на свой опыт, совместно разрабатывать образовательные программы. Последнее особенно важно в контексте междисциплинарного образования.

Анализ работ учащихся

Существует модель совместного обучения и формирующего оценивания, которая фокусируется на анализе работ учащихся и на

том, как педагог спроектировал конкретную оцениваемую деятельность. Ключевым компонентом модели является связывание оценки с тем, как учатся дети и как был разработан урок. На основе полученной информации проводится реструктуризация уроков.

В этой модели используются строго структурированные протоколы, которые делают проверку работ объективной и позволяют сосредоточить внимание не на том, что сделал или не сделал учитель, а на доказательствах качества обучения.

Наставничество / коучинг

Это формальный или неформальный процесс, осуществляемый в контексте постоянных заботливых отношений, когда опытный человек (служащий образцом для подражания) учит, тренирует, поощряет, консультирует

и оказывает поддержку менее опытному / новому человеку с целью содействия взаимному размышлению над конкретной задачей, что приводит к профессиональному и / или личному развитию обоих (Марголис и др., 2019).

Далее более подробно рассмотрим подходы, которые вовлекают учителей в сложную для них исследовательскую деятельность, но при этом обеспечивают непрерывность их профессионального развития и формирование важных компетенций.

Исследование действием (Action research)

Этот подход относится одновременно и к методам научного исследования, и к способам профессионального развития учителей. Исследование действием представляет традицию социального конструктивизма, так как знание здесь создается людьми в результате

**ТОЛЬКО ПОСРЕДСТВОМ
ОБМЕНА ДАННЫМИ, БЕСЕД
И СОТРУДНИЧЕСТВА МОЖНО
НАКОПИТЬ ЗНАНИЯ И РАЗВИТЬ
ГОТОВНОСТЬ К ПЕРЕМЕНАМ**

взаимодействия (Palincsar, 1998). В основе этого подхода к изменению учительских практик лежит представление о ключевой роли личного опыта учителя. Согласно Д. Дьюи, личный опыт, приобретаемый в процессе решения практических задач, способствует изменению мышления (Пискунов, 2001). Аналогичным образом описывает этот процесс А. Н. Леонтьев: практическая деятельность меняет систему представлений и ценностей и профессиональный образ мира (Леонтьев, 1983).

В данном мероприятии участники используют структурированный метод для изучения того, как изменение в конкретной практике влияет на преподавание и образовательные результаты учащихся. Эта модель основывается на убеждении, что учителя будут генерировать новые идеи и стратегии преподавания, если им будет предоставлена возможность отвечать на исследовательские вопросы на основе данных, собранных ими в ходе учебного процесса. Исследование действием включает в себя следующие этапы:

- диагностика проблемы;
- постановка исследовательского вопроса и разработка методологии;
- реализация исследования;
- использование результатов исследования для создания интервенции, которая будет реализована в школе.

Исследование действием позволяет учителю не только приобретать качественный новый личный опыт, но и эффективно его рефлексировать. Как писал П. Фрейре, это «изучение, как что-то делать, делая это» (Freire, 1982).

Отдельным направлением внутри этого подхода можно назвать коллективное исследование действием (participatory action research). Оно подразумевает командную работу и совместное исследование группой учителей на одним или несколькими исследовательскими вопросами из учительской практики. Коллективное исследование действием создает условия для более устойчивого внедрения новых

практик (Kemmis et al., 2014). Во-первых, происходит более глубокое понимание, «проживание» новой практики через непосредственное действие. Во-вторых, участники получают возможность обсуждать и рефлексировать вместе, «говорить на одном языке», задавать вопросы и вместе искать ответы. В-третьих, формируются сообщества практики (communities of practice), способствующие ситуативному обучению их участников (Lave, Wenger, 1991). Коллективное исследование дает больше возможностей для корректного анализа и интерпретации в процессе внедрения, а также обеспечивает сеть поддержки индивидуального участника, снижая риск его выпадения из процесса и отказа от внедрения новой практики.

Исследование урока (Lesson study)

Данный подход направлен на улучшение преподавания и обучения, предусматривает совместное планирование в малых группах, проведение, наблюдение и совершенствование урока. Изучение урока — наиболее известный вид коллективного исследования действием, осуществляемый в рамках ПОС. Группа учителей собирает и совместно анализирует данные об обучении, полученные в процессе наблюдения за уроками (Lewis, Perry, 2017). Это цикл из четырех этапов: целеполагание, планирование серии уроков, проведение исследования, рефлексия. При изучении урока учителя совместно планируют, разрабатывают или улучшают урок; оценивают, как урок реализуется в классе; наблюдают; вносят изменения; собирают данные, чтобы увидеть влияние урока на результаты учащихся. Обычно это происходит в течение нескольких месяцев. Например, в течение учебного года можно провести 4 цикла исследований урока. Как и другие представленные выше практики, изучение урока ориентировано на конструирование учителем практического знания через личный опыт.

Эта практика возникла в Японии и за последние 20 лет распространилась в развитых странах и показала свою эффективность (Dudley, 2012). Она помогает

учителям адаптировать уроки под потребности учеников (Schipper et al., 2017), а также способствует профессиональному развитию как начинающих, так и опытных учителей (Coenders et al., 2018).

Помимо Японии, исследование урока уже много лет используется в качестве доминирующей формы профессионального развития в Китае (китайская образовательная культура имеет давнюю традицию присутствия сторонних наблюдателей в классах).

Надо сказать, что внедрение практики изучения урока имеет потенциальные барьеры (Fernandez, 2002):

- отсутствие времени и интереса у учителей;
- страх и неготовность учителей показывать кому-либо свои уроки;
- необходимость найти общее основание для совместной работы над уроками;
- отсутствие исследовательских навыков;
- определение данных, которые потребуются собрать;
- интерпретация и обобщение результатов.

Для преодоления этих барьеров сообщество учителей нуждается в фасилитаторах, по крайней мере, на ранних стадиях. Продуктивности изучения урока также способствует фокус на мышлении учеников (а не на действиях учителя), качество материалов и продолжительность изучения (Akiba et al., 2019).

Создание форм поддержки рефлексивных практик

Педагог становится активным учеником, только пробуя что-то новое в классе, поскольку это дает почву для размышлений. Он узнает о собственной практике, систематически думая о своем опыте (Карпов, 2022). В связи с этим возникает вопрос: как можно систематически предоставлять учителю

возможность для таких размышлений?

Помимо этого, к рефлексии может быть трудно привыкнуть как начинающим, так и опытным педагогам. Рефлексия должна быть введена в работу школы.

Важно заметить, что, когда учителя размышляют самостоятельно, они не сталкиваются когнитивными искажениями, поэтому их суждения могут быть поверхностными. По этой причине совместная рефлексия более эффективна. Как подчеркивалось выше, сотрудничество способствует возникновению нового понимания, сомнению в уже существующих

практиках и стремлению к изучению альтернатив. Оно также более эффективно, когда опирается на данные и носит систематический характер.

Инструменты

для поощрения и облегчения рефлексии: обсуждение (включая дискуссионные группы учителей, конференции, обсуждения после наблюдений и т. п.), ведение дневника наблюдений, анализ видео и исследование действий.

Одно из новых и перспективных направлений развития рефлексии — это использование электронных портфолио (Cuesta, 2022). Фактически это позволяет развивать и рефлексия, и цифровые навыки. Портфолио, помимо всего прочего, предоставляет преподавателям пространство для разработки и документирования передовой педагогической практики и инноваций. Это также поощряет их устанавливать связи между теорией и практикой.

Важно отметить, что учителя могут создавать индивидуальный план профессионального развития (с включением в него вышеперечисленных форм), учитывая свои потребности и дефициты. Все активности, описанные выше, являются основными видами деятельности профессионального обучающегося сообщества.

САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖИВАЕТ И ЗАЩИЩАЕТ ТЕХ, КТО ПРОЯВЛЯЕТ ИНИЦИАТИВУ И ИДЕТ НА РИСК

Профессиональные обучающиеся сообщества

Вовлечение учителей в мероприятия профессионального развития позволяет им занять позицию генератора идей и повышает вероятность участия в исследованиях и получения более глубоких практических знаний. Более того, когда профессиональное развитие реализуется совместно, это способствует созданию атмосферы открытости, доверия и поддержки среди учителей, что облегчает обмен идеями, сомнениями и трудностями (Доских и др., 2015). Именно профессиональное развитие объединяет между собой сотрудников образовательных организаций и вводит их в профессиональные обучающиеся сообщества (далее – ПОС).

Цель такого сообщества – развитие культуры кооперации между учителями (Thompson et al., 2004). Отличие от исследования действием заключается в фокусировке на целенаправленном построении сообщества, внутри которого могут проводиться педагогические исследования, создание методических материалов и распространение лучших практик.

«Одно из первых определений ПОС было предложено Этьеном Венгером в 1998 году (Wenger et al., 1998). ПОС – это группа профессионалов, которые учатся вместе и поддерживают друг друга в развитии своей практики. В отличие от других авторов, Венгер подкрепляет свое определение теоретической базой – теорией социального обучения. Согласно теории, обучение в ПОС – это социально сконструированный процесс участия, взаимодействия, согласования смысла и развития общих знаний. В рамках ПОС знания распределяются между несколькими лицами с различным уровнем знаний, что позволяет учителям учиться на основе общих знаний группы» (Чернобай, Калина, 2022).

Для развитого и эффективного профессионального сообщества характерны следующие черты (Bolam, et al., 2005):

- общие ценности и миссия;
- общая ответственность за качество обучения;

- учебное сотрудничество;
- индивидуальное и коллективное профессиональное развитие;
- рефлексивная практика и исследование;
- открытость, партнерства, сетевое взаимодействие;
- взаимное уважение, доверие и поддержка.

Итак, не каждое объединение можно назвать обучающимся сообществом, поэтому необходимо следить за результатами педагогической деятельности. Ключевой результат – это успехи учеников (DuFour, 2007). Профессиональный диалог должен быть безопасным и продуктивным, несмотря на то, что у учителей нет единого специализированного языка обсуждения практик (Grossman, 2001), поэтому он нуждается в модераторе и специальных условиях, таких как оптимизация ресурсов и структуры, поощрение индивидуального и коллективного обучения, видимая поддержка и продвижение профессионального сообщества, лидерство и управление (Bolam et al., 2005).

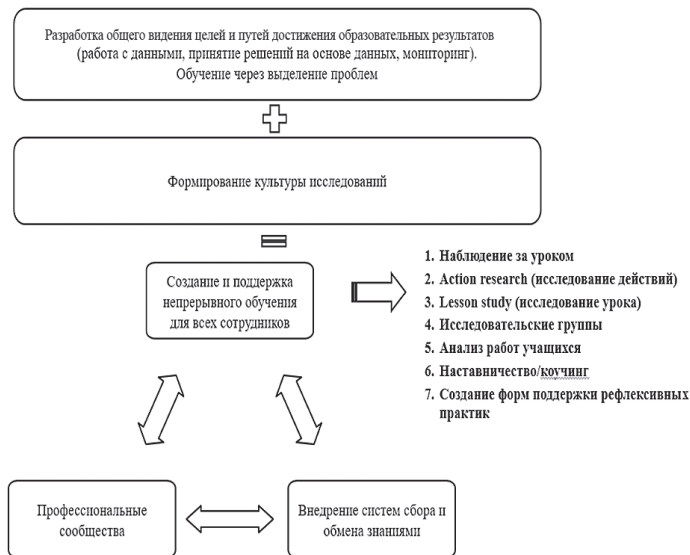
Превращение группы людей, связанных общими интересами, в профессионально развивающееся сообщество – это трудный путь. Последние исследования позволяют выявить сложности, которые возникают в процессе создания и поддержания ПОС (Hairon, 2016):

- большая нагрузка учителя;
- неоднозначность в понимании и реализации ПОС;
- иерархические структуры работы учителя.

Учет этих трудностей поможет избежать многих ошибок и создать пространство, где учителя активно участвуют в жизни сообщества и тем самым обеспечивают самоорганизующийся процесс развития себя и других участников.

Доверие обычно упускается из виду, хотя является важным фактором продуктивного сотрудничества и критически важным элементом организационной культуры, а также служит основой для социального взаимодействия, необходимым компонентом для совместных действий и базой для социального капитала. Но дефицит доверия

Рис. 1. Модель школы как самообучающейся организации. Источник: Корешникова Ю. Н., Чернобай Е. В.
 Fig. 1. The model of a school as a self-learning organization.
 The source: Koreshnikova Yu. N., Chernobay E. V.



очевиден в образовательных организациях. Проведенное Институтом образования НИУ ВШЭ исследование профессионального самочувствия учителей Ямало-Ненецкого автономного округа показало, что выгорание педагогов положительно связано со взаимодействием с коллегами и получением обратной связи от них. Этот же факт подтверждается международными исследованиями (Friedman, 1991). Тогда как доверие связано с повышением уровня успеваемости учащихся (Bryk, Schneider, 1999) и с более продуктивным сотрудничеством с родителями (Rigelman, Ruben, 2012).

В целом, доверие является предварительным условием для разработки обучающейся организации. Создание культуры, повышающей качество работы школы, требует внимания к таким элементам, как профессиональное сообщество, организационное обучение, доверие.

Переход от мира теории и исследований к миру практики делает эту концепцию еще более очевидной. Трудно говорить об организационном обучении без разговоров о доверии. Как вы можете учиться у коллег и делиться идеями, если боитесь, что вас осудят? Можно ли говорить

о профессиональных сообществах, не обсуждая последствия изменения текущей школьной практики? Есть простой ответ: конечно, это невозможно.

В завершении разговора о профессиональных сообществах следует отметить, что их формирование позволяет преодолеть изоляцию, присущую работе учителя, и создать пространство для кооперации (Rigelman, Ruben, 2012). Диалог позволяет решать проблемы, делиться знаниями и практиками, давать друг другу обратную связь, а также преодолевать предубеждения, негативные установки и страхи, связанные с внедрением новых инструментов. Уверенные в своих силах и чувствующие поддержку учителя более склонны пробовать новые практики преподавания и дольше оставаться в профессии (Rosenholtz, 1989). Профессиональные сообщества способствуют формированию и распространению практического знания, в то время как традиционное повышение квалификации в большей степени сфокусировано на внешнем, экспертном, знании.

Выстраивание партнерских отношений с внешними организациями

Для организации и поддержки непрерывного профессионального развития педагогов как на рабочем месте, так и вне его могут использоваться ресурсы других организаций. Поэтому школе важно привлекать к сетевому партнерству муниципальные и региональные предприятия, органы самоуправления, научные и культурные учреждения.

Выше приведено описание ключевых элементов модели школы как самообучающейся организации. Предпримем попытку представить их взаимосвязь в виде схемы (рис. 1).

Выводы

Авторы модели самообучающейся организации исходят из того, что любая школа может адаптироваться к происходящим

изменениям и развиваться в ответ на вызовы, а также подчеркивают важность обучения персонала, стимулирующее внедрение изменений и инноваций.

Школа как самообучающаяся организация имеет общее для всех сотрудников видение развития, что дает ощущение направленности и служит мотивирующей силой для постоянного движения к индивидуальным и коллективным целям. Наличие общего видения является не отправной точкой, а результатом деятельности, в которой участвуют все сотрудники, учащиеся, родители и другие заинтересованные стороны.

Ступая на путь становления самообучающейся организацией, школа должна основываться на развитом исследовательском мышлении сотрудников, их высоком уровне доверия друг к другу и тесном взаимодействии, а также выстроенной системе сбора данных для принятия решений. В отсутствие этих процедур обучение на организационном уровне останется бессистемным.

Одним из отличительных признаков профессионала является его способность критически относиться к своей деятельности и постоянно самосовершенствоваться. Самообучающаяся организация поддерживает и защищает тех, кто проявляет инициативу и идет на риск, помогает активным учителям преодолеть неопределенность и изоляцию традиционного преподавания посредством коллегиального и открытого диалога, обмена идеями и опытом, обсуждения проблем и методов, а также экспериментирования с новыми практиками.

Список источников

- Бабанский, Ю. К. (1986). О дидактических основах повышения эффективности обучения. *Народное образование*, 11, 105–111.
- Болотов, В. А., Лавренюк, Е. Н., Никитин, И. В. (2015). Демонизация системы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций как фактор развития. *Образовательная политика*, 1(67), 101–105.
- Донских, О. А., Захир, Ю. С., Микиденко, Н. Л. (2015). Доверие школе как критерий оценки качества образования. *Сибирский педагогический журнал*, 5, 171–177. УДК: 37.018.26.

Дудяшова, В. П., Нестерова, Н. А. (2006). Этапы становления самообучающейся организации. *Научный вестник Костромского государственного технологического университета*, 2, 10.

Журавлева, А. А. (2013). Формирование и развитие педагогической квалификации преподавателя высшей школы в системе непрерывного профессионального образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2 (15), 54–59. УДК: 378.091.398.

Пискунов, А. И. (Ред.). (2001). История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. *Учебное пособие для педагогических учебных заведений*. Москва: ТЦ «Сфера».

Карпов, А. В. (2002). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Litres.

Корешникова, Ю. Н., Фрумин И. Д. (2020). Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов. *Психологическая наука и образование*, 6, 88–103. DOI: 10.17759/pse.2020250608.

Леонтьев, А. Н. (1983). Образ мира. *Избранные психологические произведения* (т. 2). Москва: Педагогика.

Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., Хуснутдинова, М. Р. (2019). Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов. *Вопросы образования*, 4, 133–159.

Митина, Л. М. (2015). Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения. *Вестник образования России*, 7, 48–58.

Сенге, П. (1999). *Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации* (т. 408, с. 4). Москва: Олимп-бизнес.

Фоменко, С. Л. (2014). Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы. *Образование и наука*, 4 (113), 43–54. УДК 37.014.542.22.

Чернобай, Е. В., Калина, И. И. (2022). Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(3 (84)), 62–82. DOI: 10.24412/2224-0772-2022-84-62-82.

Штригель, Е. Э. (2021). Общеобразовательная школа как самообучающаяся организация. *Педагогическая наука и образование в диалоге со временем*, 89–93.

References

- Akiba, M. et al. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 77, 352–365. DOI:10.1016/j.tate.2018.10.012.
- Ávalos, B. (2023). Approaches to Teaching and Teacher Education. *Emerald Publishing Limited*, 43, 59–71. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>.
- Bolam, R. et al. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research report*, 637.

- Bryk, A., Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bubb, S., Earley, P. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. <https://doi.org/10.4135/9781446279601>.
- Çetin, C., Bayrakçı, M. (2019). Teacher Professional Development Models for Effective Teaching and Learning in Schools. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 6(1), 32–38.
- Coenders, F., Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional development in education*, 45(3), 1–14. DOI:10.1080/19415257.2018.1430050.
- Cuesta, A. et al. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers'e-portfolios. *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education*, 191–212. DOI:10.14705/rpnet.2022.57.9782383720041.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International journal for lesson and learning studies*. DOI:10.1108/20468251211179722.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle school journal*, 39(1), 4–8. DOI:10.1080/00940771.2007.11461607.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of teacher education*, 53(5), 393–405. DOI:10.1177/002248702237394.
- Freire, P. (1982). *Creating alternative research methods: Learning to do it by doing it. Creating knowledge: A monopoly*. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of educational research*, 84(6), 325–333. DOI:10.1080/00220671.1991.9941813.
- Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers college record*, 103(6), 942–1012. DOI:10.1111/0161-4681.00140.
- Hairon, S., Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 91–104. DOI:10.1080/03057925.2016.1153408, 1–14.
- Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary school. *Journal of School leadership* 9(3), 184–208. DOI:10.1177/105268469900900301.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Publisher: Springer. DOI:10.1007/978-981-4560-67-2.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lewis, C., Perry, R. (2017). Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. *Journal for research in mathematics education*, 48(3), 261–299. DOI:10.5951/jresmetheduc.48.3.0261.
- Mann, S., Webb, K. (2022). *Continuing Professional Development: Key Themes in Supporting the Development of Professional Practice*. https://www.researchgate.net/publication/362236842_Continuing_professional_development_key_themes_in_supporting_the_development_of_professional_practice. DOI:10.14705/rpnet.2022.57.1382.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual review of psychology*, 49(1), 345–375. DOI:10.1146/annurev.psych.49.1.345.
- Rigelman, N. M., Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979–989. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421–439. DOI:10.1086/461584.
- Schipper, T. et al. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and teacher education*, 68, 289–303. DOI:10.33612/diss.98636764.
- Thompson, S. C., Gregg, L., Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1–15.
- Wenger, E. et al. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.

School of the future: the path to a self-learning organization

Yulia N. KORESHNIKOVA,

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, off. 111b, Potapovsky Ln., 119606, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0001-7566-0028. ResearcherID: B-2070-2017. E-mail: koreshnikova@hse.ru

Elena V. CHERNOBAY,

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. 16/10, off. 111b, Potapovsky Ln., 119606, Moscow, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0002-9679-8445, ResearcherID: O-4843-2016. E-mail: echernobay@hse.ru

ABSTRACT The education system is the main institution through which every person passes, the teacher is the pillar of this system. It is the teacher's task to prepare students for life in the future world. Understanding the speed of changes taking place, it is important for a teacher to see a step forward and prepare the basis for life in tomorrow's world, which will require a different set of skills and competencies. This is why the concept of lifelong learning becomes most relevant for the teaching profession, while maintaining traditional values. Considering the scale of the education system associated with this rigidity, the task of the school administration should include, among other things, creating conditions for the development of local teachers. The creation of such conditions allows teachers to quickly solve problems that arise for teachers, master new trends, and periodically emerging challenges from outside change in relation to the formative challenges of the organization. This impressive article is dedicated to solving this problem.

KEY WORDS School, learning organization, continuous professional development, research, lesson study, professional learning communities, action research

THE CITATION REFERENCE Koreshnikova Yu. N., Chernobay E. V. School of the future: the path to a self-learning organization. The Educational Policy Journal, (2024), 1(97), 64–76. DOI:10.22394/2078–838X-2024–1-64–76.

Received: 02.2024

Accepted: 02.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).