

Довгополова А.Г. Концепция профессиональной учебной общины в современной американской теории образования // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (13). – 2013. – С. 101-104.

УДК 373.014.3(73)"198/20"(043.3)

**КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ОБЩИНЫ В
СОВРЕМЕННОЙ АМЕРИКАНСКОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2013

А.Г. Довгополова, аспирант

Сумской государственной педагогической университет имени

А.С. Макаренко, Сумы (Украина)

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению содержания одной из концепций развития культуры школы в современной американской теории образования, в частности концепции профессиональной учебной общины; также раскрывается влияние её основных идей на организационную культуру школы.

Ключевые слова: организационная культура, школа, профессиональная учебная община, сотрудничество, профессиональное развитие.

Постановка проблемы. Процессы интеграции Украины в европейское и мировое образовательное пространство на сегодняшний день во многом определяют необходимость решения ряда сложных проблем. К основным, в соответствии с «Национальной доктриной развития образования», принадлежит проблема повышения качества отечественного образования путем мониторинга и внедрения лучшего зарубежного опыта. В связи с этим значительный научный интерес вызывает опыт США по созданию профессиональных учебных общин (professional learning community – далее PLC).

Анализ последних исследований и публикаций. Следует отметить, что значительный вклад в разработку проблемы PLC был сделан такими американскими теоретиками образования, как Р. Эванс, Б. Кинг, К. Луис, К. Петерсен, П. Сенге, К. Чепмен и др. В работах украинских исследователей эта проблема пока что не изучалась всесторонне, хотя отдельные её аспекты были рассмотрены в работах А. Сбруевой, М. Бойченко, А. Черняковой и др.

Поэтому цель статьи состоит в изучении содержания концепции PLC, которая является одной из концепций развития культуры школы в современной американской теории образования.

Изложение основного материала. Концепция PLC связана с процессами децентрализации в образовании и установлением сотрудничества между учителями, что предполагает глубокие изменения практики преподавания в школе, а также отношения учителей и учеников к своей работе. Ее главной идеей, по мнению одного из современных американских теоретиков образования К. Беззина, является убеждение в том, что реальные процессы совершенствования школы носят самоуправленческий характер [1]. Такие процессы являются более эффективными при условии, что школа является организацией, которая может контролировать и определять содержание местных и национальных образовательных программ, в сочетании с её государственной поддержкой извне [2]. Иными словами, когда школы имеют право и возможность работать в режиме автономии и поддержки, вероятность их совершенствования гораздо более высока.

Основной целью внедрения концепции является повышение качества достижений учащихся, что обеспечивается постоянным вниманием к процессу их обучения, а также непрерывным профессиональным развитием персонала школы. Американские теоретики образования Д. Бол и Д. Коген связывают PLC с новой парадигмой в американской педагогике и называют ее «педагогией профессионального развития». Её описывают как динамическое взаимодействие между учителями, учениками, содержанием курикулума и средой. В этом комплексном взаимодействии обучение (teaching)

определяется как «то, что учитель постоянно делает, говорит и думает вместе с учениками о содержании курикулума, используя конкретные методы в специфической среде» [3, с. 13]. Таким образом, учитель должен обладать не только знаниями по педагогике, но и навыками инструктирования, способностями менеджера. Кроме того, как отмечают А. Бленкстеин, П. Хоустон и Г. Коул, если знания, умения и основные действия учителей рассматриваются как источник знаний учащихся, достижения последних значительно возрастают [4]. Поэтому учителя в своей ежедневной практике должны не бояться импровизировать, выдвигать предположения, экспериментировать и проверять результаты своих действий, если они желают развиваться [3].

Мы склонны разделять мнение ведущего теоретика PLC Г. Дюфора о том, что для реорганизации школы в профессиональную учебную общину одинаково важными являются как профессиональный рост учителей, повышение качества их преподавания, так и уверенность в том, что ученики сознательно и добросовестно учатся. Исследователь утверждает: работа PLC строится на предположении, что залогом улучшения качества процесса обучения со стороны учеников является постоянный процесс обучения учителей и повышения качества их профессиональных умений [5]. Однако неоднозначные трактовки термина PLC, распространенные в современной американской теории образования, по мнению Г. Дюфора, могут таить опасность потери какого-либо его смысла. Кроме того, отсутствие точности является препятствием на пути реализации самой концепции PLC. С целью устранения неоднозначности и более глубокого анализа концепции ученый в нескольких публикациях формулирует основные идеи, на которых она основывается:

1. Создание условий для того, чтобы ученики действительно учились. Такая модель школы основана на убеждении, что миссией формального образования является не столько уверенность в том, что учеников учат, а в том, что они учатся. Таким образом, учителя концентрируют внимание на

обучении каждого ученика, а следовательно, цель «качественное образование для всех» «перестает быть политической гиперболой» [6, стр. 6]. Для достижения этой цели члены PLC руководствуются четким видением того, какой должна стать школа, чтобы помочь всем учащимся успешно учиться. Они принимают коллективные обязательства, в которых каждому отведена четкая роль в преобразовании школы, а также ставят цели, ориентированные на результат, для проверки своего прогресса. Основными методами повышения учебных достижений являются: объединение усилий учителей с целью определения того, что должен изучать каждый ученик, своевременное вмешательство в процесс обучения, контроль над получением учащимися дополнительного времени или консультаций, если это им необходимо, а также расширение и обогащение учебного материала, если ученики уже достигли необходимых результатов.

Г. Дюфор отмечает, что учителя традиционных школ предлагают несколько вариантов обучения неуспевающих учеников: упрощение учебного материала, предоставление специального образования, снижение уровня требований к отдельной группе учащихся в пределах класса, предоставление дополнительных образовательных услуг учащимся вне школы или вообще отчисление из неё. В то же время модель школы-PLC решает проблемы неуспевающих учащихся, основываясь на следующих принципах:

- постоянство. Учительский персонал постоянно наблюдает за учениками, а потому быстро идентифицирует тех, кому необходимо дополнительное время и поддержка;

- ориентация скорее на вмешательство, чем на восстановление. Учителя принимают активное участие в процессе обучения учащихся, как только возникает необходимость в помощи, а не полагаются на летние школы, повторные или дополнительные курсы;

- директивность. Вместо поощрения учеников искать дополнительной поддержки учебный план требует от них тратить дополнительное время и

получать дополнительную помощь, пока они не усвоят необходимый учебный материал [6].

Кроме того, чтобы быть организацией, в которой успешно учатся все ученики, школа обеспечивает постоянное профессиональное развитие учителей, которое является неотъемлемым от ежедневной практики процессом. Таким образом, процесс обучения в PLC охватывает как учеников, так и учителей.

2. Культура сотрудничества. Члены школьного коллектива в PLC представляют собой команду единомышленников, работа которых является взаимозависимой. Они работают для достижения общей цели – качественное обучение всех учащихся. Теоретик PLC Г. Дюфор отмечает: «Команда является двигателем, который обеспечивает выполнение усилий PLC, и в то же время это фундамент всей организации. Значение командной работы в процессе развития и улучшения школьной организации трудно переоценить» [7, с. 6].

Наиболее важным является то, что командная работа способствует появлению у персонала школы ощущения общины. Это в свою очередь дает возможность учителям учиться друг у друга. В подавляющем большинстве случаев, как свидетельствуют опросы членов профессиональной учебной общины, толчком для их профессионального роста и совершенствования был опыт коллег. Возможность «видеть глазами друг друга» способствует росту доверия и уважения к коллегам, созданию коллективного опыта работы [8, с. 13]. Приобретение учителями новых знаний и навыков таким путем в конце концов меняет практику их работы. При таких условиях учителя постепенно начинают воспринимать цели деятельности профессиональной учебной общины как свои собственные. Это явление американские теоретики образования напрямую связывают с особенностями культуры профессиональной учебной общины. Таким образом, совместная командная работа способствует появлению когерентности как черты культуры профессиональной учебной общины [9].

Тем не менее, важно подчеркнуть, что сотрудничество само по себе не ведет к улучшению результатов, пока члены команды не сосредоточатся на необходимых для этого целях. По мнению Г. Дюфора, сотрудничество должно быть средством достижения цели, а не самоцелью. Во многих школах, работающих по традиционной модели, учителя проявляют желание сотрудничать, пока в центре внимания не оказывается их собственная работа в классе. Отличительной чертой PLC является то, что сотрудничество в ней – это систематический процесс, в котором учителя работают вместе с целью повлиять на практику работы в классе таким образом, чтобы это привело к улучшению учебных достижений учащихся, профессиональному развитию членов команды и школы в целом [5].

Как отмечает другой теоретик PLC Р. Икер, школы, которые функционируют как профессиональные учебные общины, как правило, характеризуются культурой сотрудничества. Традиционная для современных школ изоляция учителя замещена процессами сотрудничества, которые глубоко укореняются в повседневную жизнь школы. Учителей не просто поощряют к сотрудничеству – они призваны быть активными участниками коллективных действий по наращиванию потенциала школы, чтобы помочь всем учащимся работать на высоком уровне [10]. Так, учителя, которые являются членами профессиональной команды PLC, постоянно принимают участие в коллективном анализе не только передового опыта преподавания, но и передового опыта обучения. Кроме того, члены школьной организации обсуждают возможность его внедрения, учитывая уровень развития их нынешней практики и текущий уровень учебных достижений. Таким образом, они пытаются прийти к консенсусу, что касается жизненно важных для школы вопросов путем создания совместных знаний, а не суммарного объединения мнений [10]. Мы соглашались с мнением исследователя о том, что такой коллективный анализ позволяет членам школьной организации развить новые навыки и способности, которые в свою очередь приведут к новому опыту. Постепенно такое повышенное внимание к созданию совместных знаний

приводит к фундаментальным сдвигам в отношениях, убеждениях и привычках, что обеспечивает развитие культуры школы.

При таких условиях существенно меняется роль лидера, руководителя учебного заведения. Американские теоретики образования отмечают, что лидерство в PLC, в отличие от большинства традиционных школ, основывается не на принципе «власть над» (power over), а на принципе «власть через» (power through) других с целью обеспечения общности взглядов и целей [11, с. xix]. Подобные общины можно описать как «коллектив индивидуальностей, которые связаны между собой доброй волей, общими идеями и идеалами. Эта связь достаточно сильна, что превращает коллектив многих «я» в единое «мы»» [11, с. v]. Таким образом, формальный лидер школы вместе с учителями создает возможности для функционирования различных моделей принятия жизненно важных для школьной организации решений. Стоит отметить, что при таких условиях все члены школьной организации, включая формального лидера, являются членами единой команды. Поэтому учителя имеют возможность дополнительно приобщиться и к управленческому, а не только к преподавательскому опыту коллег.

Современные американские теоретики образования также обращают внимание на такой аспект культуры профессиональных учебных общин, как уровень доверия между их членами. Так, Г. Макмиллан, Г. Мейер и С. Носфилд утверждают, что доверие между директором школы и учителями – это отношения, на которые влияют обе стороны. Они не устанавливаются автоматически, а существуют на основе определенных договоренностей и постоянной поддержки. Без достаточного уровня доверия в школе некоторые учителя могут препятствовать воплощению даже минимальных требований при осуществлении школьных реформ [12]. М. Морисей указывает на культуру доверия как на один из важнейших признаков успешных школ, наряду с такими, как взаимоуважение и сотрудничество учителей с администрацией [13]. Исследователи А. Брик и Б. Шнейдер, принимая во внимание целый комплекс взаимозависимостей, которые лежат в основе

социальных связей в пределах школьной организации, отмечают: «Независимо от того, сколько формальной власти имеет любой член школьной организации, все они остаются зависимыми друг от друга в деле достижения желаемых результатов и ощущении важности собственных действий» [2, с. 41].

Таким образом, в школе формируется культура расширенных прав и возможностей (culture of empowerment) для каждого члена школьного коллектива. В большинстве случаев, по мнению Т. Серджиованни, как раз отсутствие возможностей для функционирования такого типа культуры школы и наличие сильного харизматического лидера, становятся препятствием на пути осуществления успешных преобразований в школьной организации, осуществления образовательной реформы в целом. Поэтому традиционное видение школы как формальной организации ограничивает шансы расширения прав и возможностей ее членов. Организация отношений в рамках школы по образцу общины, установление личностных взаимосвязей, общих целей, как это осуществляется в профессиональных школьных общинах, является, по мнению исследователя, более благоприятной базой для успешной школьной реформы [11].

Важным является тот факт, как отмечают теоретики PLC, что культура таких школ ориентирована на действие [5; 6; 10]. Она отличается более быстрым, по сравнению с традиционными школами, преобразованием стремлений в действия, а видений – в реальность. Это можно объяснить тем, что учителя работают как единая команда; ценят взаимодействие и опыт работы; осознают, что наиболее успешно процесс развития в школе происходит только при условии осуществления активных действий; принимают участие в коллективном анализе общих достижений, который выступает катализатором для принятия мер.

Анализ современных американских научных источников, которые рассматривают особенности функционирования PLC, позволил нам выделить

еще одну особенность культуры таких школ – ориентация на постоянное совершенствование, что предполагает следующие действия:

- сбор сведений о текущем качестве обучения;
- разработка стратегий и идей, которые опираются на сильные стороны и помогают устранить слабые места в процессе обучения;
- реализация вышеупомянутых стратегий и идей;
- анализ влияния изменений с определением позитивного и негативного опыта;
- применение нового полученного опыта в следующем цикле непрерывных изменений [7, с. 2-4].

Целью таких действий является не просто изучение новых реформационных стратегий, а, прежде всего, создание условий для постоянного обучения – то есть такой среды, в которой инновации и эксперименты рассматриваются не как временные задания или проекты, которые в конце концов будут завершены, а как способ ведения ежедневных дел с «пожизненной» перспективой. Кроме того, участие в этом процессе является не привилегией лидеров, а ответственным делом каждого учителя.

Таким образом, процесс сотрудничества в PLC направлен на создание особой культуры, ориентированной на постоянное совершенствование школьной организации, которая обеспечивает обучение учителей параллельно с осуществлением их ежедневной профессиональной деятельности.

3. Нацеленность на результат. Члены PLC оценивают эффективность своей работы, исходя из результатов. Совместная работа над улучшением достижений учащихся превращается в ежедневную задачу каждого учителя, который участвует в постоянном процессе выявления текущего уровня достижений учащихся, установлении целей для повышения этого уровня, совместной работы по достижению поставленных целей, а также периодической проверки достижений. Таким образом, каждый член школьного коллектива осознает, что все совместные действия учителей – сосредоточенность на процессе обучения учащихся, коллективная работа в

команде, коллективный анализ достижений, ориентация на действие и постоянное совершенствование – должны оцениваться не по ценности намерений, а только по реальным результатам. Как отмечает Г. Дюфор, «пока инициативы не будут подвергаться оценке на основе реальных результатов, они будут представлять собой лишь случайные вспышки в темноте, а не целенаправленное улучшение» [7, с. 4].

Такая нацеленность на результат предопределяет необходимость ставить и достигать целей, которые поддаются оценке. Кроме того, она обуславливает потребность в создании четких формальных критериев, по которым в течение учебного года оценивается уровень учебных достижений учащихся. Такая оценка осуществляется, в первую очередь, для того, чтобы обнаружить в учебном плане наиболее сложные для учащихся предметы, а также учеников, которым необходима помощь в их изучении. Еще одной целью этих мероприятий является выявление учителями сильных и слабых сторон в процессе собственного преподавания различных предметов, обучение друг у друга ради устранения недостатков и повышения качества преподавания [7]. Следовательно, частые оценки текущего уровня учебных достижений является инструментом, который позволяет усовершенствовать процесс обучения как учеников, так и учителей, а значит и обеспечить более результативное функционирование школы.

Выводы. Воплощение всех указанных идей на практике требует больших усилий персонала школы: фокусирования внимания на обучении учеников больше, чем на преподавании, совместной работы над улучшением процесса обучения, осознания ответственности за результаты и постоянного развития. При условии, что учителя действительно прилагают все возможные усилия, чтобы соответствовать этим принципам, их общие возможности помочь всем учащимся значительно возрастают. Как только механизмы самодисциплинирования срабатывают недостаточно, чтобы обеспечить такую работу, школа перестает совершенствоваться. Таким образом, повышение или снижение эффективности деятельности профессиональной учебной общины

зависит не столько от особенностей ее концепции как таковой, сколько от наиболее, по нашему мнению, важного условия совершенствования любой школы – ответственности и настойчивости её персонала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bezzina C. «The Road Less Travelled»: Professional Communities in Secondary Schools / C. Bezzina // *Theory into Practice*. – 2006. – Vol. 45, №2. – P. 159–167.
2. Bryk A. Trust in schools: A core resource for school reform / A. Bryk, B. Schneider // *Educational Leadership*. – 2003. – Vol. 60, №6. – P. 40–44.
3. Ball D. Developing Practice, Developing Practitioners : Toward a Practice-Based Theory of Professional Development / D. Ball, D. Cohen // *Teaching as the Learning Profession : Handbook of Policy and Practice*, ed. By L. Darling-Hammond and G. Sikes. – San Francisco : Jossey-Bass. – 1999. – P. 3–32.
4. Blankstein A. Sustaining Professional Learning Communities / A. Blankstein, P. Houston, R. Cole. – Thousand Oaks, California: Corvin Press. – 2008. – 224 p.
5. DuFour R. On common ground: The power of professional learning communities / R. DuFour, R. DuFour. – Bloomington, IN: Solution Tree. – 2005. – 272 p.
6. DuFour R. Schools as Learning Communities / R. DuFour // *Educational Leadership*. – 2004. – Vol. 61. – № 8 – P. 6–11.
7. DuFour R. Learning by Doing : A Handbook for Professional Learning Communities at Work / R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T. Many. – Bloomington, IN : Solution Tree. – 2006. – 235 p.
8. Parry G. Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community / G. Parry // *Research in Middle Level Education Online*. – 2007. – Vol. 31, № 1. – P. 1–17.
9. Garet M. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers / M. Garet, A. Porter, L. Desimore, B. Birman,

K. Yoon // American Educational Research Journal. – 2001. – Vol. 38, № 4. – P. 915–945.

10. Eaker R. Getting Started : Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities / R. Eaker, R. DuFour, R. DuFour. – Bloomington : Solution Tree Press. – 2002. – 200 p.

11. Sergiovanni T. Building community in schools / T. Sergiovanni. – San Francisco : Jossey-Bass. – 1994. – 219 p.

12. Macmillan R. Principal succession and the continuum of trust in schools / R. Macmillan, M. Meyer, S. Northfield // Examining the practice of school administration in Canada / ed. H. D. Armstrong. – Calgary, AB : Detselig. – 2005. – P. 85–102.

13. Morissey M. Professional learning communities : An ongoing exploration / M. Morissey. – Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory. – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : // www.sedlorg / pubs / change45 / plc-ongoing.pdf](http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf).

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IN MODERN AMERICAN THEORY OF EDUCATION

© 2013

A.G. Dovgoplova, post-graduate student

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko,

Sumy (Ukraine)

Annotation: The article considers the meaning of one of the concepts of school culture development in modern American theory of education, the concept of professional learning community; also the impact of its main ideas to the organizational school culture is explained.

Keywords: organizational culture, school, professional learning community, cooperation, professional development.