

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Факультет Институт образования

Кузьмин Александр Владимирович

**Рефлексивные взаимопосещения уроков как инструмент
управления профессиональным развитием педагогов**

Выпускная квалификационная работа – МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
по направлению подготовки
38.04.04 Государственное и муниципальное управление
образовательная программа «Управление образованием»

Рецензент
к.п.н., доц. Д.Е. Фишбейн

Научный руководитель
д.п.н, проф. К.М. Ушаков

Москва 2018

Содержание

	Стр.
Аннотация	3
Термины	5
Введение	6
Глава 1. Модели взаимопосещений уроков и оценка их эффективности	10
Глава 2. Локализованная модель рефлексивных взаимопосещений	36
Глава 3. Результаты апробации локализованной модели рефлексивных взаимопосещений	44
Заключение	76
Литература	78
Приложения	85

Аннотация

В своей управленческой практике директора школ могут использовать разнообразные способы повышения квалификации учителей. Взаимопосещения учителями уроков друг друга признаны одним из эффективных инструментов профессионального развития педагогов. В диссертации в формате кейса исследуется связь между взаимопосещениями уроков и глубиной и качеством профессиональной рефлексии педагогов.

Впервые в российской и зарубежной педагогической практике описан и проанализирован опыт рефлексивных взаимопосещений уроков в разных формах (взаимопосещения, организованные по традиционной модели; коллаборативные взаимонаблюдения; рефлексивные взаимопосещения на основе модели эмпирического обучения Д. Колба; взаимопосещения уроков с акцентом на рефлексивной практике наблюдателя; взаимопосещения по кураторской методике).

В результате проведенного анализа создана и детально описана локализованная модель рефлексивных взаимопосещений, предложены инструменты оценки ее эффективности, инструкции и рекомендации по внедрению. Данная модель является тиражируемым продуктом и может быть использована директорами российских школ как инструмент внутришкольного повышения квалификации педагогов.

Апробация модели позволила сформулировать следующие наблюдения:

- предложенную систему рефлексивных взаимопосещений уроков можно использовать для диагностики уровня рефлексии педагогов школы и выбора оптимальных инструментов их профессионального развития;
- рефлексивные взаимопосещения наиболее эффективны как инструмент профессионального развития для начинающих педагогов и педагогов со сравнительно небольшим опытом работы, обладающих базовыми навыками профессиональной рефлексии и осознающих потребность в их развитии;
- рефлексивные взаимопосещения – ресурсоемкий инструмент, требующий обязательного контроля со стороны организатора, на помощь которому могут прийти кураторы – учителя с высоким уровнем профессиональной рефлексии.

Abstract

Headteachers, in their management practice, can exercise a variety of tools to encourage teacher professional development. Peer observation is regarded one of the effective ways of educators' professional growth. The dissertation is structured as a case study, which explores the relationship between peer observation and the depth and quality of teachers' professional reflection.

For the first time in Russian and foreign educational practice, various forms of reflective peer review are analysed (traditional peer observation, collaborative peer observation, peer observation based on Kolb's experiential learning theory, peer observation focused on the reflective practice of the observer, and curatorial methodology.)

As a result of the analysis, we designed a localised peer observation model, equipped it with methods of effectiveness evaluation, as well as outlined the instructions for its implementation. This model is replicable and can be used by headteachers of Russian schools as a tool for in-school teacher professional development.

The approbation of the model allowed us to make the following observations:

- the proposed system of reflective peer observation can be used to determine the level of school teachers' self-reflection in order to select the most appropriate way of their further professional growth;
- reflective peer observation is most effective as a professional development tool for beginner teachers and those with relatively little work experience, who have basic skills of professional reflection and realise the need for professional development;
- reflective peer observation is a resource-intensive tool which requires strict control by the organiser, who can be assisted by a peer coach, an experienced teacher with a high level of professional reflection.

Термины

Взаимопосещение уроков – наблюдение за деятельностью коллег учителей на уроке, которое может преследовать следующие цели:

- оценки деятельности учителя на уроке;
- взаимного обучения;
- педагогической рефлексии и обмена учительским опытом [23].

В зарубежных исследованиях используется эквивалентный по смыслу термин *peer observation*, что дословно переводится как *взаимное наблюдение*. В отечественной педагогической практике такого термина нет, поэтому в работе будет использоваться более привычный – *взаимопосещение уроков*.

Рефлексивные взаимопосещения уроков предполагают равноправное участие учителей в процессе с последующей профессиональной рефлексией и саморефлексией относительно используемых педагогических приемов и методов [23].

Модель рефлексивных взаимопосещений – система таких взаимопосещений, предполагающая наличие цели, задач, предполагаемых результатов, инструментов достижения результатов и способов их оценки, описания управления моделью (планирование, оценка рисков, ресурсы, график, формы реализации, получение обратной связи и др.).

Профессиональная рефлексия педагога – способность учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика и саморазвития [2].

Профессиональная компетентность – «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [5].

Профессиональное развитие педагогов – развитие основных профессиональных компетентностей: в области личностных качеств, в постановке целей и задач педагогической деятельности, в мотивировании обучающихся, в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, в организации педагогической деятельности и ИКТ-компетентностей [5].

Введение

В своей управленческой практике директора школ могут использовать разнообразные инструменты повышения квалификации учителей, которое может проходить как внутри школы (совместное планирование и последующее обсуждение уроков, взаимопосещение уроков, коллективные обсуждения эффективных стратегий обучения, проблемные группы учителей по изучению того или иного вопроса, предметные объединения учителей по обсуждению сложных вопросов преподаваемого предмета в плане научного знания, создание дидактических материалов, система наставничества и др.), так и за ее пределами (участие в профессиональных конкурсах и конференциях, публикация статей в профессиональных журналах, стажировки, летние школы, участие в работе профессиональных сообществ и др.).

В области образовательного менеджмента взаимопосещения учителями уроков рассматриваются как один из эффективных инструментов управления профессиональным развитием педагогов (Д. Гослинг, М. Белл, Дж. Блэкмор, Л. Хирш, С. Шортланд, К.М. Ушаков и др.)

Взаимопосещения уроков могут преследовать разные цели [24, 48]:

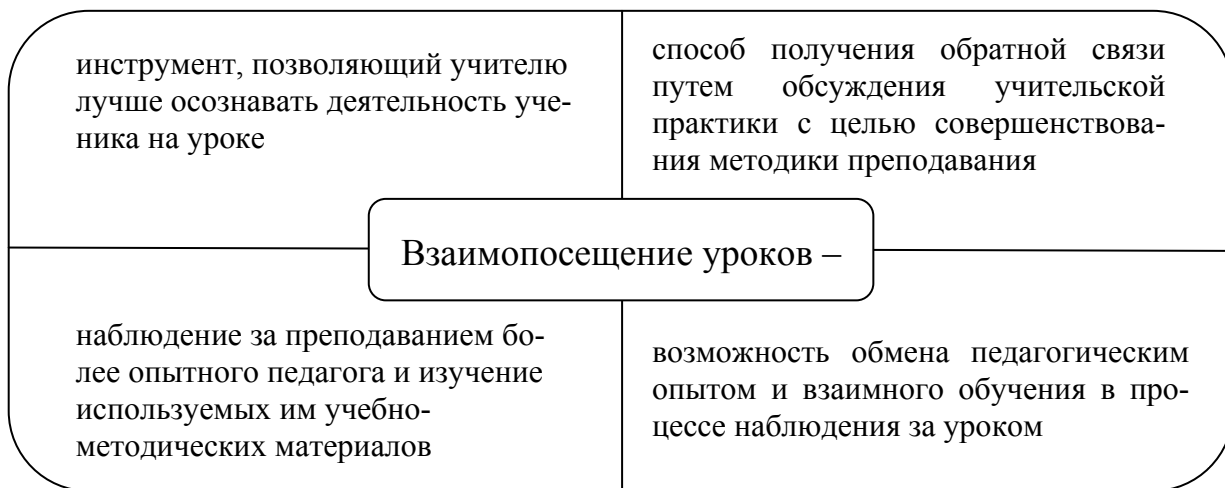


Рис. 1. Цели взаимопосещений уроков

Очевидно, что главная цель взаимопосещений уроков – повышение качества преподавания предмета, однако попутно могут решаться такие задачи, как обмен опытом в педагогическом коллективе, наращивание социального капитала, генерирование педагогических инноваций и др.

Практика взаимопосещений учителями уроков начала активно внедряться в американских университетах в 1960-е гг. Вскоре она стала частью про-

фессионального обучения педагогов [15]. Спустя двадцать лет опыт распространился в Австралии, Великобритании, Канаде и прочно закрепился там лишь к концу 1990-х гг. [45]. В первом десятилетии 2000-х гг. опыт переняли Ирландия [39], Финляндия, Объединенные Арабские Эмираты и другие страны. За почти полувековую историю осознанной практики взаимопосещений зарубежными коллегами были написаны сотни статей и пособий, защищены десятки диссертаций по данному вопросу.

В последние годы наметились тенденции в трансформации модели взаимопосещений уроков с целью минимизации оценочного фактора и актуализации рефлексивной составляющей, что свидетельствует о смещении фокуса в преподавании в сторону рефлексивной практики учителя, развития рефлексивного мышления, позволяющего педагогу осваивать новые технологии, гибко реагировать на требования времени и образовательные потребности учащихся.

Различные варианты модели, процесс ее внедрения и управления, влияние на профессиональное взаимодействие, восприятие взаимопосещений учителями – эти и другие вопросы получили свое детальное описание в научной и методической литературе. Вместе с тем открытым остается вопрос о способах оценки эффективности взаимопосещений уроков, их влияния на качество педагогической рефлексии, лежащей в основе профессионального развития учителя.

В связи с этим при написании магистерской диссертации мы попытались ответить на следующий **исследовательский вопрос**: существует ли связь между рефлексивными взаимопосещениями уроков и глубиной и качеством педагогической рефлексии, и если да, то какая?

Цель работы – описать и проанализировать механизм внедрения в общеобразовательной организации модели рефлексивных взаимопосещений с точки зрения ее эффективности как инструмента управления профессиональным развитием педагога.

В задачи работы входит:

- анализ зарубежного опыта рефлексивных взаимопосещений;
- создание локализованной модели рефлексивных взаимопосещений на основе инвариантной модели;

- апробация созданной модели с фокусировкой на вопросах управления ее внедрением и использования на практике (от целеполагания до оценки эффективности);

- выявление изменений в качестве профессиональной рефлексии педагогов при внедрении локализованной модели рефлексивных взаимопосещений.

Объект исследования – модель рефлексивных взаимопосещений уроков.

Предмет исследования – влияние внедрения модели рефлексивных взаимопосещений уроков на качество педагогической рефлексии.

Новизна работы определяется тем, что в ней впервые как в российской, так и зарубежной образовательной практике разносторонне анализируется международный опыт рефлексивных взаимопосещений уроков, инвариантная модель таких взаимопосещений, освещаются вопросы, связанные с ее управлением (от разработки до контроля за исполнением) и оценкой эффективности при помощи качественных и количественных методов, наконец, представлены результаты эксперимента по внедрению локализованной модели как инструмента профессионального развития педагогов в отдельных российских школах.

Актуальность работы заключается в необходимости распространения в российском образовательном пространстве опыта внедрения модели рефлексивных взаимопосещений уроков как эффективного инструмента управления непрерывным профессиональным развитием педагогов и создания самообучающейся организации.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав (теоретической, практической и экспериментальной), заключения и приложений.

В **первой главе** анализируются различные модели взаимопосещений уроков, приводится описание инвариантной модели рефлексивных взаимопосещений (теоретическое обоснование, содержательные составляющие, этапы и механизмы внедрения, управление моделью (в т.ч. рисками), подходы к оценке ее эффективности), а также рассматриваются возможные способы измерения влияния взаимопосещений уроков на профессиональную рефлексию педагогов.

Во **второй главе** приводится описание созданной нами локализованной модели рефлексивных взаимопосещений.

В **третьей главе** описывается ход эксперимента по апробации разработанной модели и анализируются его результаты, полученные путем наблюдения, анкетирования участников и анализа рефлексивных журналов.

Предлагаемое исследование выполнено в **жанре** сложного кейса [52], в котором

- описывается и анализируется локализованная ситуация (Что? Как?);
- данные получаются путем наблюдения и непосредственного контакта с участниками;
- изучаются многочисленные индивидуальные восприятия, которые не складываются в объективную картину;
- учитывается, что на профессиональную рефлекссию педагогов могут влиять разнообразные факторы социального и личного характера.

Глава 1. Модели взаимопосещений уроков и оценка их эффективности

§ 1. Инвариантная модель рефлексивных взаимопосещений уроков

1.1. Классификации М. Белл и Д. Гослинга

В начале 2000-х гг. были опубликованы работы М. Белл и Д. Гослинга, в которых описывались основные модели взаимопосещений.

М. Белл в своей статье «Взаимопосещения уроков в системе преподавания в Австралии» [9] выделяет два типа взаимопосещений: оценивающее (Performance Model) и развивающее (Development and Training Model), в настоящее время для их описания повсеместно используются прилагательные *summative* (оценивающее) и *formative* (формирующее) соответственно.

Д. Гослинг предложил третью модель – *peer review*, то есть наблюдение над учительской практикой друг друга, осуществляемое на равных, нацеленное на обмен опытом и взаимную и саморефлексию. В своей работе «Модели взаимопосещений уроков» [23] исследователь дал общее описание трех моделей посещения уроков учителями: оценивающее, развивающее и рефлексивное.

Таблица 1.

Модели взаимопосещений уроков по Д. Гослингу

Цель	Оценка (Evaluation)	Развитие (Development)	Рефлексивное наблюдение (peer review)
Характеристики			
Участники	Администрация и педагоги	Опытные педагоги и начинающие или эксперты и педагоги ОО	Педагоги (как равные)
Цель	Выявление недостатков, мониторинг педагогов, находящихся на испытательном сроке, поощрение и продвижение педагогов; контроль и оценка качества	Совершенствование педагогических компетенций учителя; общая оценка	Обсуждение педагогических практик; взаимная и саморефлексия

Результат	Отчет о проведении оценки	Отчет, предложения по профессиональному развитию учителя	Анализ, обсуждение, обмен опытом
Статус	Административный	Экспертный	Коллегиальный
Отношения между посещающим и посещаемым	Начальник – подчиненный	Эксперт – наблюдаемый	Равные, взаимные
Конфиденциальность	Между администрацией, оценивающим и оцениваемым	Между экспертом и наблюдаемым	Между наблюдающим и наблюдаемым в рамках поставленных целей
Включенность	Выбранные сотрудники	Выбранные сотрудники / приглашенные специалисты; экзаменатор	Все педагоги
Оценивание	Сдал / не сдал, количественная и качественная оценка	Сдал / не сдал, формирующее (развивающее) оценивание	Без оценки, конструктивная обратная связь
Предмет наблюдения	Качество преподавания	Качество преподавания и учебных материалов, работа учащихся.	Качество преподавания и учебных материалов, работа учащихся.
Заинтересованная сторона	ОО	Наблюдаемый	Все педагоги
Условия успеха	Внедренная система управления процессами	Наличие сотрудника / отдела, отвечающего за эффективность процедуры	Общее понимание педагогами значимости используемых образовательных технологий для достижения результата
Риски	Демотивация педагогов, недостаток взаимодействия, сопротивление	Отсутствие взаимной заинтересованности, влияния результатов наблюдений на практику преподавания	Бессистемность, консерватизм, уверенность в том, что «все хорошо» («самодовольство»)

Работы М. Белл и Д. Гослинга подтолкнули зарубежную педагогическую общественность к более активному обсуждению практики взаимопосещений уроков, результатом чего стали многочисленные статьи и пособия по интересующей нас тематике, опубликованные за последние 15 лет.

1.2. Принципы модели

Модель рефлексивных взаимопосещений, описанная Д. Гослингом, оказалась весьма популярной и в начале 2000-х гг. с вариациями разной степени успешно внедрялась во многих зарубежных колледжах и университетах (гораздо реже в школах) как инструмент профессионального развития преподавателей [7, 10, 11, 28, 39, 47, 49, 51].

Рефлексивные взаимопосещения, по Д. Гослингу, преследуют своей целью вовлечение учителей в профессиональный диалог по вопросам учительской практики. В основе модели Д. Гослинга лежит утверждение Д. Шона о том, что «диалог размышления и действия ... помогает учителю совершенствоваться» [44, с. 31].

В научной литературе отсутствует единое определение педагогической рефлексии. Как правило, в зарубежных исследованиях под педагогической рефлексией понимается способность учителя аргументировать использование применяемых педагогических технологий и приемов и объяснять, каким образом эти технологии могут оказать позитивное влияние на развитие ученика [34, с. 699]. В работах отечественных исследователей акцент делается на самооценке учителя в структуре педагогической рефлексии, которая понимается как способность учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика и саморазвития [2].

По мнению Д. Пил, взаимопосещения уроков сами по себе не оказывают существенного влияния на качество образования, если в сознании учителя не

происходит активная саморефлексия относительно своей педагогической практики. «Последовательный анализ уроков и обсуждений с ними связанных <...> личные размышления о том, для чего нужны взаимопосещения – вот, что существенно повлияло на мою работу как учителя», – пишет исследовательница [40, с. 496]. Рефлексия по результатам взаимопосещений уроков должна вывести педагога на новый уровень профессионального самоосмысления, к более глубокому пониманию своего педагогического видения (pedagogical philosophy) [38, 40] и к более объективной профессиональной самооценке.

Вместе с тем, как показало исследование Д. Пил, путь к этому пониманию крайне непрост и не всегда приводит к желаемым результатам. В практике взаимопосещений можно выделить три уровня: технический (учитель видит, что делает его коллега), практический (посредством обсуждения учитель понимает, как следует использовать тот или иной прием, выстраивать урок и т.п. и к каким результатам это может привести) и рефлексивный (на этом уровне происходит глубокое осмысление пережитого опыта (взаимопосещения), которое ведет к выстраиванию своей концепции преподавания). Однако, ссылаясь на собственный опыт, Д. Пил отмечает, что, поскольку взаимопосещения сенсibiliзируют нашу способность наблюдения, на рефлексивном уровне существует опасность «передозировки рефлексией», мешающей нам непосредственно наблюдать за уроком или формировать свое «педагогическое видение» [40].

Коллективные рефлексивные взаимопосещения дают импульс педагогической рефлексии и обеспечивают чувство взаимной ответственности за результаты образовательной деятельности школы, колледжа или университета. Качество преподавания и педагогической рефлексии при этом становятся теми результатами, на которые работает модель. Тем не менее, замечает Д. Гослинг, инструменты оценки качества педагогической рефлексии пока еще не разработаны [23]. Таким образом, исследователь задал перспективу развития модели рефлексивных взаимопосещений: от ее теоретического обоснова-

ния и внедрения до выработки инструментов оценки ее влияния на качество педагогической рефлексии педагогов.

Более детальное теоретическое обоснование модели рефлексивных взаимопосещений содержится в статье Д. Гослинга «Новый подход к взаимопосещениям уроков», опубликованной им в 2009 г. [24]. Исследователь выделяет 9 принципов, в соответствии с которыми должна выстраиваться модель.

Таблица 2.

Принципы рефлексивных взаимопосещений уроков (по Д. Гослингу)

Принцип	Описание
Профессиональная независимость учителя	Контроль за процессом взаимопосещения осуществляет учитель, проводящий урок.
Самооценка учителя	Главная цель взаимопосещений – стимулировать педагогическую рефлексию учителя, которая в свою очередь должна обеспечить возможность более адекватной самооценки (выделено мной. – А.К.).
Развитие учителя	Взаимопосещения – инструмент профессионального развития и взаимного обучения учителей внутри образовательной организации; они не должны использоваться для оценки работы учителя.
Взаимодействие педагогов	Учителя взаимодействуют на принципах равенства, доверия и взаимной поддержки.
Командность	В процесс взаимопосещений должна быть вовлечена большая часть педагогического коллектива; при этом взаимодействие может осуществляться в парах, триадах, группах большего размера.
Нацеленность на результат	Рефлексивные взаимопосещения должны прямо или косвенно позитивно повлиять на учительскую практику и учебные результаты учащихся.
Диалог	Обсуждение вопросов преподавания и развития учащихся способствует развитию педагогической рефлексии.
Научность и нацеленность на лучшие педагогические практики	Использование лучшего педагогического опыта и его пополнение. Процесс взаимопосещений должен основываться не столько на субъективных ощущениях, сколько на знаниях, почерпнутых участниками из научной литературы.

Управляемость	Чтобы взаимопосещения стали регулярной практикой, процесс должен быть управляемым и не перегружать учителя.
---------------	---

1.3. Структура модели

1.3.1. Этапы взаимопосещений уроков.

Модель рефлексивных взаимопосещений с небольшими вариациями была неоднократно описана авторами, представляющими те или иные учебные заведения (см., напр. [13, 32, 48]). Множество различных вариантов объясняется необходимостью создания локализованной модели, учитывающей цели, которые ставят перед собой участники, планируемые результаты, распределение ролей, ограничения, условия и проч. Анализ существующих моделей взаимопосещений позволил нам описать их инвариант.

Инвариантная модель рефлексивных взаимопосещений четырехчастна: установочная встреча, посещение урока, обратная связь по посещенному уроку, рефлексия полученного опыта и постановка новых задач.

Рассмотрим каждый из этапов подробнее.

1. Установочная встреча.

В ходе установочной встречи обычно обсуждаются следующие вопросы:

- где и когда состоится урок, продолжительность посещения занятия;
- местоположение наблюдателя в классе;
- как будет объяснено ученикам присутствие другого учителя на уроке;
- степень активности наблюдателя на уроке;
- возможный контакт наблюдателя с учениками;
- тема урока в контексте программы, планируемые результаты урока, деятельность учащихся, учебный материал;
- что станет предметом наблюдения, и на какие вопросы наблюдатель должен получить ответы;
- форма сбора данных (заполнение анкеты, записи, видео съемка и др.);
- когда будет дана обратная связь по посещенному уроку, и какие вопросы будут обсуждаться.

Целесообразно, на наш взгляд, с самого начала определить круг вопросов, которые станут ключевыми для всей программы взаимопосещений уроков. Эти вопросы должны касаться прежде всего работы с учащимися. Ниже представлен цикл рефлексивного преподавания – динамичного процесса планирования, преподавания, оценки своих действий и анализа педагогической практики, направленного как на развитие учащегося, так и на профессиональный рост самого учителя. Проговаривая эти вопросы вместе до и после урока, учителя совершенствуют свою педагогическую рефлексию и совершенствуются в профессии.

	<p>Чему я буду учить / чему научил? Почему я этому должен учить / научил? Каковы будут / были мои учебные цели на этот урок? Чем будут заняты / занимались ученики? Как я узнаю / узнал, кто чему научился?</p>	
<p>Как моя учительская практика влияет на учение ученика? Что мне улучшить в моей педагогической практике? Какие неразрешимые вопросы встают передо мной, и как я могу их разрешить?</p>		<p>Как я буду вести / вел урок, чтобы обеспечить поддержку каждому ученику? Как мои педагогические действия помогут / помогли или помешают / помешали учению ученика?</p>
	<p>Как я буду оценивать / оценивал то, чему научились ученики? Насколько моя система оценки оправдана? Как моя система оценки дает мне понять, что умеет ученик и какие у него проблемы?</p>	

Рис. 2. Цикл рефлексивного преподавания

На установочной встрече обязательно должен быть сделан акцент на том, что наблюдатель присутствует на уроке не с целью оценки преподавания. Задача наблюдателя заключается в получении необходимого опыта для самостоятельной оценки своей педагогической практики или в обратной связи учителю, проводящему урок, необходимую для решения текущих вопросов или его профессионального развития.

2. Посещение урока.

В ходе посещения урока наблюдатель решает задачи, которые либо он сам поставил перед собой, либо были поставлены перед ним учителем, проводящим урок. Эти задачи должны коррелироваться с общими целями программы взаимопосещений уроков, внедряемой в школе.

Предметом наблюдения могут стать самые разные аспекты урока:

- начало и завершение (постановка целей, подведение итогов);
- планирование и организация (соблюдение плана урока, деятельность учащихся и ее соотнесенность с планируемыми результатами, степень осмысления учащимися своей деятельности и др.);
- различные вопросы методики преподавания той или иной темы;
- темп урока;
- содержание урока (владение учителем темой, соответствие содержания уровню развития учащихся, актуальность и аккуратность представленной информации);
- работа с вопросами (какие вопросы задает учитель, как на них реагируют учащиеся, какие вопросы задают учащиеся, как на них отвечает учитель);
- вовлеченность учащихся;
- используемые учебные материалы, оборудование;
- стиль ведения урока (голос и интонации учителя, энтузиазм, уважение к ученикам и проч.);
- дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем знаний и многое другое.

3. Обратная связь по посещенному уроку

Главная задача наблюдателя заключается не в том, чтобы дать обратную связь в традиционном понимании (что удалось, а что нет), а в том, чтобы задать вопросы, которые помогут учителю, проводившему урок, критически взглянуть на свою учительскую практику [24]. Обратная связь не должна ограничиваться обменом комплиментарными репликами; в вопросах наблюдателя обязательно должен содержаться элемент вызова, который спровоцирует рефлексию учителя, проводившего урок.

Обратную связь по прошедшему уроку следует дать в течение 2 дней по его завершении, иначе многие детали могут забыться; ее формат оговаривается участниками в ходе установочной встречи. Задача обратной связи – обсудить, были ли достигнуты результаты, которые ставили перед собой участники, и если да, то какие; если нет, то почему.

Если наблюдатель ставил перед собой задачу приобретения нового педагогического опыта или решения какой-то профессиональной задачи, он должен рассказать учителю, проводившему урок, какой опыт приобрел или какие у него появились идеи. Как правило, такой разговор происходит на материале записей наблюдателя в рефлексивном журнале.

Если перед наблюдателем была поставлена задача проанализировать тот или иной аспект урока и дать обратную связь учителю, его проводившему, то можно использовать следующий алгоритм.

1. Наблюдатель задает вопросы учителю, проводившему урок, об общем впечатлении от урока, как тот себя чувствовал во время урока, после него, насколько были достигнуты цели урока (*Как, на Ваш взгляд, прошел урок? Он прошел так, как Вы предполагали? Какие сильные стороны урока Вы бы отметили? Что не удалось? Что бы Вы сделали иначе?*).

2. Учитель, проводивший урок, отвечает на вопросы, дает необходимые объяснения и примеры.

3. Наблюдатель делится своими впечатлениями.

4. Учитель, проводивший урок, реагирует на отклик наблюдателя.

Обратная связь – ключевой момент в процессе взаимопосещений. Именно в ходе обмена мнениями учителя совершенствуют свою педагогическую рефлексию. Чем чаще и продуманнее будет осуществляться обратная связь, тем внимательнее учителя будут подходить к проведению занятий и к тому, чем учащиеся занимаются во время урока [24].

Между тем, как отмечают исследователи, обратная связь – искусство, которому педагога следует обучить [46, с. 302]. В большинстве случаев взаимопосещений учитель, дающий обратную связь, опирается на свой опыт и в силу ограниченности этого опыта обратная связь может иметь, если не отрицательный, то нулевой эффект. Поэтому учитель должен научиться выходить за рамки собственной реальности. Обратная связь неизбежно будет включать в себя оценку, так как требуется выявить потребности учителя в профессиональном росте, что невозможно без проблематизации и оценки деятельности. Это в свою очередь требует от учителя, дающего обратную связь, честности, эмпатии и критериальности. Партнеры по взаимопосещениям должны стать своеобразными «критическими друзьями», что возможно только в случае взаимного доверия [46, с. 296-297].

4. Рефлексия полученного опыта и постановка новых задач

На данном этапе участники делают записи в рефлексивных журналах, отвечая на ряд вопросов.

Учитель, проводивший урок:

Что у меня получилось?

Что я мог бы сделать лучше?

Что было самое сложное во время урока? / С какими трудностями я столкнулся?

Что мне дала обратная связь от наблюдателя?

Что мне следует изменить в моей учительской практике?

Учитель, присутствовавший на уроке:

Что у учителя получилось особенно хорошо?

Чему я научился у коллеги?

Что бы я использовал в своей практике?

Что мне стоит изменить в моей практике?

С целью систематизации финального этапа взаимопосещений, на наш взгляд, целесообразно использовать рефлексивную модель, предложенную Г. Гиббсом [21].

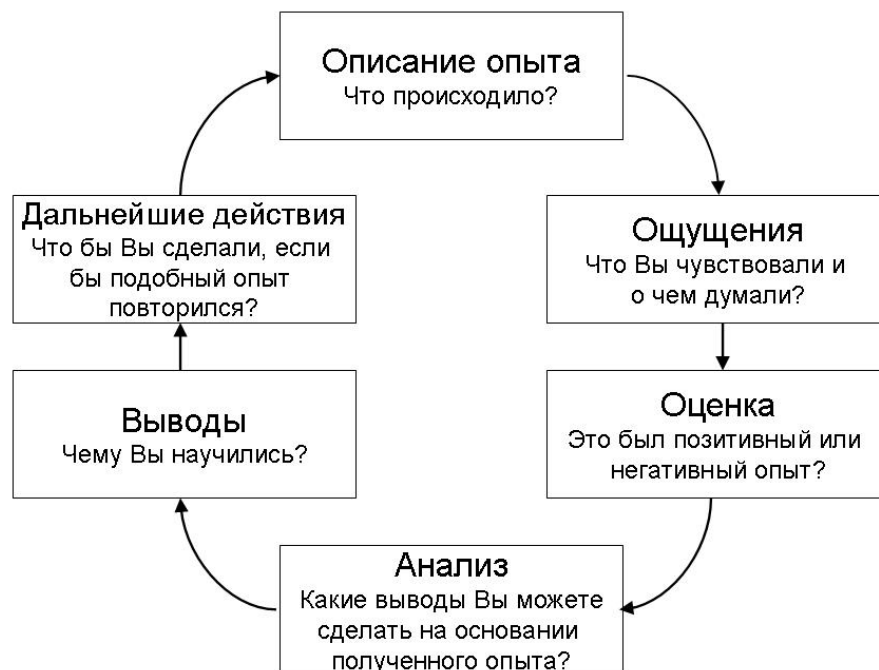


Рис. 3. Рефлексивная модель Г. Гиббса

На этапе **описания опыта** учитель обозначает предмет рефлексии, помещая его в необходимый контекст. Фиксация **ощущений** может осуществляться путем ответов на вопросы: *Что я чувствовал? О чем я думал? Что я переживал по завершении?* За этим следует **оценка** своей реакции на произошедшее и реакции окружающих, выделение положительных и отрицательных моментов. При **анализе** ситуации имеет смысл обратить внимание на то, что способствовало или препятствовало успеху. **Выводы** должны строиться на размышлениях о том, что могло бы быть сделано иначе или в дополнение к тому, что было сделано, и чему научил опыт. Дальнейшие действия могут включать в себя не только определенный пошаговый план, но и советы самому себе, которые помогут не совершать ошибок в будущем.

1.3.2. Формы взаимопосещений уроков.

Взаимопосещения могут совершаться в разных форматах (см. напр., [42]):

- учитель – учитель (коллеги посещают уроки друг друга, меняясь ролями: наблюдатель - наблюдаемый);
- «карусель»: учитель А посещает уроки учителя Б, учитель Б посещает уроки учителя В, учитель В посещает уроки учителя А (количество участников может быть больше трех);
- триада: учителя А, Б вместе или в отдельности посещают уроки учителя В; учителя Б, В вместе или в отдельности посещают уроки учителя А и т.д.; все вместе собираются для обсуждения общих вопросов;
- учителя А и Б взаимопосещают уроки друг друга под кураторством учителя С, который ставит перед ними определенную задачу и модерировует обсуждение.

1.4. Современные тенденции в реализации модели рефлексивных взаимопосещений

На протяжении всей истории использования модели в образовательной практике преподаватели и исследователи отмечали как позитивные, так и негативные эффекты. О положительной стороне модели было сказано уже достаточно, рассмотрим риски, в ней заложенные.

Первое, на что обращают внимание исследователи, это тенденция к традиционной оценочной обратной связи (в Великобритании, по свидетельству Д. Гослинга, после непродолжительных экспериментов модель рефлексивных взаимопосещений по сути трансформировалась в оценочную [25, с. 15]). Многие учителя (если не большинство) воспринимают посещение своих уроков как контроль, что сказывается на их мотивации, эмоциональных ощущениях, манере поведения на уроке, не говоря уже о качестве рефлексии: педагогу приходится защищаться, а не вдумчиво анализировать свой урок. Иначе говоря, связь – пусть и формальная – с «открытым уроком» воздвигает серь-

езные психологические барьеры для переосмысления учителем сути процесса рефлексивных взаимопосещений.

Кроме этого, на качество обратной связи, призванной, как уже говорилось, спровоцировать глубокую педагогическую рефлексию, негативное влияние может оказать недостаточный профессионализм учителя – как проводящего, так и посещающего урок [24].

Наконец, внедрение системы взаимопосещений (как, собственно, и других форм внутришкольного повышения квалификации) воспринимается многими учителями формально. Педагогический коллектив зачастую соглашается принять участие в программе взаимопосещений, чтобы идти в ногу с политикой образовательной организации, не присваивая при этом идеи необходимости профессионального роста и изменений своей учительской практики [45]. Вместе с тем у исследователей возникает вопрос: не препятствует ли коллективная практика взаимопосещений, внедряемая на системной основе, развитию личного потенциала учителя, не нарушает ли она индивидуальной траектории профессионального роста учителя [40]?

Двойственное отношение педагогов к взаимопосещениям привело к определенным сдвигам в осмыслении и применении модели. Рассмотрим эти тенденции.

1.4.1. Коллаборативные взаимонаблюдения (Collaborative Peer-Supported Review of Teaching) (Д. Гослинг)

Д. Гослинг предлагает скорее модель не взаимопосещений, а взаимонаблюдений, в которой: (1) необязательно фокусироваться на посещении урока, (2) обратную связь заменяет диалог, призванный интенсифицировать сотрудничество (collaborative dialogue) между учителями, и (3) отсутствует элемент оценки работы учителя (несмотря на возможность оценочных суждений) [25].

Д. Гослинг исходит из того, что в последнее время формат традиционного урока сильно изменился: активно используется проектный метод, смешанное обучение, формат мастерских, конференций, образовательных путешеств-

вий и др. В результате образовательный процесс выходит за рамки класса и заполняет все пространство образовательной организации. Рассредоточенность образовательного процесса затрудняет традиционные взаимопосещения, зато стимулирует взаимонаблюдения и профессиональные разговоры на тему совершенствования учительской практики, которые могут происходить на самых разных площадках и в разных форматах. Задача администрации учебного заведения – систематизировать этот «коллаборативный диалог», или диалог во взаимодействии, направить его в нужное русло и постоянно поддерживать его активность.

Ссылаясь на исследования, Д. Гослинг утверждает, что 90% респондентов отмечают улучшения в своей учительской практике благодаря описанному выше «профессиональному партнерству» [25, с. 21].

1.4.2. Рефлексивные взаимопосещения на основе модели эмпирического обучения Д. Колба

Эта модель была апробирована в Дублинском технологическом институте, результаты приводятся в исследовании Р. Доннелли «Влияние взаимопосещений занятий на преподавание в высших учебных заведениях» [17].

Принимая во внимание то, что в своей практике преподаватели все чаще и чаще сталкиваются с различными вызовами современности, образовательные технологии становятся более сложными, ожидания студентов в сфере образования растут, а от учителя требуется непрерывное профессиональное развитие, авторы модели сделали акцент на решении в рамках взаимопосещений нестандартных проблем, с которыми преподавателям приходится иметь дело. Поэтому к традиционным принципам модели рефлексивных взаимопосещений (открытый диалог, коллегиальность, взаимообучение и др.) был добавлен принцип принятия рискованных решений (risk-taking) [17, с. 119]. Таким образом, в основу модели был положен эксперимент (разумеется, нацеленный на улучшение качества образования).

Все участники эксперимента оказываются в равных условиях деятельности с непредсказуемым результатом, поэтому доля оценочных «экспертных» суждений при его проведении минимизируется, а количество поводов и возможностей для тщательной рефлексии возрастает. При этом эксперимент проводится под руководством независимых и беспристрастных менторов.

В качестве теоретической базы модели авторы выбрали теорию самоэффективности канадского психолога А. Бандуры. Согласно этой теории, обучение возможно на примере других: мы наблюдаем, что делают другие, а потом повторяем их действия. Если учитель пребывает в контексте постоянного совершенствования педагогического мастерства, то он неизбежно будет профессионально развиваться.

Технологически модель опирается на схему эмпирического обучения, предложенную Д. Колбом:

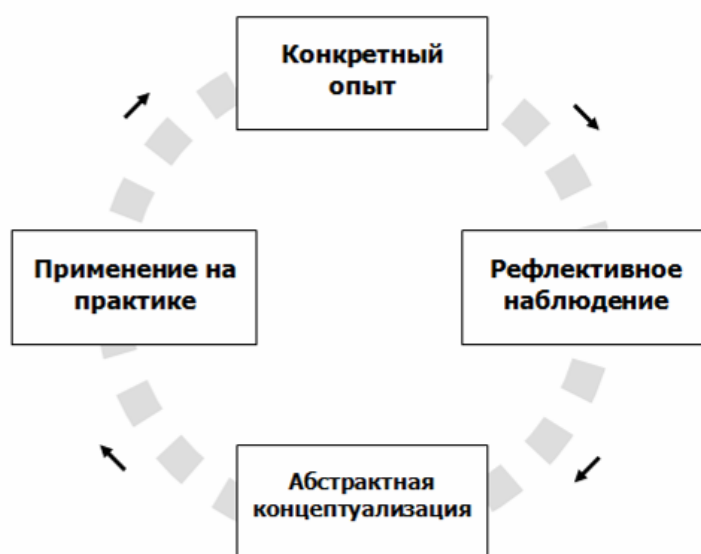


Рис. 4. Модель эмпирического обучения Д. Колба

Если связать ее с моделью взаимопосещений, то на этапе посещения занятия преподаватель получает какую-то новую информацию, далее обдумывает увиденное, после этого осмысляет и теоретически обобщает полученный опыт и, наконец, экспериментально применяет и проверяет новые знания на практике.

Главное в эмпирическом обучении – приобретение конкретного опыта, который дает материал для рефлексии. Обобщив новые данные и интегрировав их в систему имеющихся знаний, человек приходит к абстрактным представлениям и понятиям и генерирует гипотезы, которые проверяются в ходе эксперимента. Процесс протекает циклически – до тех пор, пока не сформируется требуемый навык.

Влияние описанной модели взаимопосещений на уровень самооценки педагога измерялось путем качественной оценки посредством письменного опроса участников. Р. Доннелли отмечает положительное влияние процесса реализации модели на уровень коллегиальности в коллективе, педагогического мастерства, профессиональной уверенности, готовности к изменениям, саморегуляции и самодиагностики.

1.4.3. Модель взаимопосещений уроков с акцентом на рефлексивной практике наблюдателя

Такой подход был предложен Дж. Кош в статье «Взаимопосещения в высшем образовании: рефлексивный подход» [14]. Исследовательница отмечает, что взаимопосещения зачастую используются как инструмент оценки работы учителя, при этом преподаватель не столько развивается сам, сколько «его развивают». Дж. Кош отмечает, что, даже если участники взаимопосещений договорятся о равноправии, на этапе обратной связи элемент оценки так или иначе возникнет. Этого можно избежать, если в фокусе взаимопосещения окажется опыт, приобретенный наблюдателем, а не то, как вел урок другой учитель.

Подобная модель была апробирована в ряде университетов Объединенных Арабских Эмиратов. С результатами одного из исследований можно ознакомиться в магистерской диссертации «Исследование взаимопосещений уроков, рефлексивной практики и неявного знания», выполненной П. Кейт в Британском Университете Дубаи в 2007 г. [30].

В своем исследовании П. Кейт сравнила влияние, которое оказал на участников эксперимента опыт взаимопосещений по традиционной модели (наблюдатель дает обратную связь по уроку) и по модели, предложенной Д. Кош (наблюдатель делится с учителем, проводившим урок, своими открытиями, идеями и опытом, которые он приобрел).

Похожее исследование было проведено М. Энджин и Б. Прист в Zayed Univeristy (Дубаи) в 2013 г. [20]. Участникам эксперимента было предложено ответить на два вопроса: «Чему я научился, посетив урок коллеги?» и «Способствует ли взаимопосещение уроков развитию педагогической рефлексии?». Результаты исследования оказались весьма позитивными, несмотря на несколько отрицательных отзывов. «Взаимопосещения уроков поразительно позитивно влияют на саморефлексию. Наблюдение за чем-то иным служит вашей педагогической практике зеркалом и является эффективным инструментом самооценки и самообразования», – заключают авторы [20, с. 9].

1.4.4. Кураторская методика.

Нельзя не упомянуть и о новых форматах взаимопосещений уроков, появившихся в последнее время в российской образовательной практике. В своих недавно изданных книгах К.М. Ушаков [4] и Е.Н. Куксо [3] предлагают описание «кураторской методики».

Исследователи исходят из того, что пара педагогов, посещающих уроки друг друга «на раннем этапе не в состоянии поставить себе задачи и организовать свою деятельность», поэтому «нужен еще один участник – “умный третий”» [4, с. 106], то есть куратор – «пользующийся авторитетом учитель, член администрации, школьный психолог, тьютор» [3, с. 16]. Задача последнего не учить, а следить за исполнением процедуры взаимопосещений: обеспечивать регулярность встреч, заполнение протоколов взаимопосещений, «оценивать прогресс, решать, следует ли продолжить работу над задачей или ставить новую» [4, с. 106].

Куратор исполняет роль модератора, который помогает педагогам решать конфликты на личностном уровне или вообще избегать их, проводить обсуждение урока, ставить задачи и формулировать вопросы для последующих посещений.

Во время посещения урока наблюдатель анализирует какой-то определенный его аспект, который вызывает трудности у учителя, проводящего урок. После урока именно этот вопрос оказывается в центре обсуждения. Так, последовательно обсуждая проблемные вопросы преподавания, учителя, курируемые более опытным коллегой, совершенствуют свою педагогическую практику.

§ 2. Вопросы управления реализацией модели рефлексивных взаимопосещений уроков

Взаимопосещения уроков считаются не только одной из самых эффективных форм профессионального роста педагогов, но и крайне сложным инструментом в плане управления.

Основной проблемой внедрения в школе системы взаимопосещений уроков остается вопрос индивидуального академического пространства учителя и конфиденциальности данных [10, 11, 23, 38, 45].

В учительской среде наблюдается тенденция к академической автономии учителя и приватизации им своих отношений с учениками [5, 24, 29]. Присутствие другого учителя на уроке расценивается многими педагогами негативно: как контроль или недоверие к нему. С какой целью приходил учитель на урок? Какую информацию он(а) зафиксировал(а) для себя в ходе урока? Кем будет использоваться информация, полученная в результате посещения урока? Как она будет использоваться? Эти и другие вопросы являются крайне сенситивными для учителей [11, 26, 38, 45, 49]. Поэтому исследователи настаивают на том, что внедрение системы взаимопосещений уроков должно носить открытый характер, обсуждаться в учительской среде, быть результатом сотрудничества педагогов [29, 45].

При создании и внедрении системы взаимопосещений требуется обеспечить необходимые условия:

- разработать вместе с ключевыми фигурами педагогического коллектива модель взаимопосещений уроков;
- провести обсуждение модели вместе с педагогическим коллективом и описать перспективы профессионального развития педагогов;
- провести обучение персонала;
- создать соответствующую среду / атмосферу, внести необходимые изменения в график работы учителей (уроки педагогов, посещающих занятий друг друга, не должны пересекаться) [50].

Создание атмосферы исследования, поиска, эксперимента, профессионального роста крайне важно при внедрении системы взаимопосещений. В противном случае, как показывает практика, велик риск формального отношения к процессу со стороны учителей и того, что поставленные цели (напр., взаимообучение учителей) не будут достигнуты [30].

Внедрение модели должно предваряться коллегиальным обсуждением ряда вопросов.

1. Кто посещает чьи уроки? Как происходит назначение?

Как правило, участники процесса взаимопосещений сами выбирают друг друга, объединяясь в пары, триады или большие группы. Реже участники пар и групп назначаются кураторами программы. В обоих случаях имеются свои риски. В первом – участники могут быть друзьями и формально подходить к процессу взаимопосещений. Во втором – между участниками пары или группы могут возникать разногласия как на профессиональном, так и на личностном уровне, что будет препятствовать эффективной реализации программы.

Оптимальный выход из такой двойственной ситуации – выбор партнера(ов), основанный на взаимном расположении друг к другу, но в то же время согласованный с организатором программы взаимопосещений.

2. Все ли педагоги должны принимать участие в программе взаимопосещений?

Очевидно, нет, поскольку в образовательной организации могут работать сотрудники, привлекаемые к преподаванию на условиях совместительства, почасовой работы и т.п. При внедрении программы взаимопосещений должна быть выделена экспериментальная группа, численность которой позволит достичь установленных целей и результатов. Исследователи отмечают, что администрация образовательной организации должна быть заинтересована в создании культуры взаимообучения, способствующей профессиональному развитию педагога, стимулирующей его индивидуальные инвестиции своих сил, времени, опыта в профессиональный рост [36]. Вместе с тем сопротивление со стороны педагогов неизбежно, и кураторы программы должны выработать способы его минимизации.

3. Что обеспечит равенство, открытость, доверие и взаимоуважение?

Без равенства, открытости, доверия и взаимоуважения модель рефлексивных взаимопосещений реализовать невозможно. С. Шортланд уверена, что система взаимопосещений может быть успешна только в том случае, если в ее основе лежит взаимоуважение [45]. Без взаимного доверия и взаимоуважения мнение коллег в результате посещения уроков не будет рассматриваться как значимое, а, следовательно, позитивные изменения вряд ли произойдут [11, 45]. Участники должны присвоить идею того, что в контексте взаимопосещений учитель, ведущий урок, и посещающий его выступают как равные (независимо от занимаемой должности), на принципах диалога, а не как «дающий» и «принимающий» [24, 39].

4. Кто контролирует процесс взаимопосещений? Каковы границы контроля? Кто собирает информацию? Как она интерпретируется и используется?

Вопрос контроля и сохранения конфиденциальности данных является ключевым, если учитывать, что участники процесса взаимопосещений выступают на равных.

Участники исследования, проведенного Т. МакМахоном, Т. Барретом и Д. О'Нилом [39], определили 6 уровней контроля за процессом взаимопосещений:

- отбор участников;
- разделение на пары, триады, группы;
- фокус внимания посещающего при взаимопосещении;
- обратная связь;
- сбор и использование информации, полученной в ходе взаимопосещений;
- действия по результатам взаимопосещений.

Исследователи настаивают, что, если вопрос конфиденциальности не будет решен и согласован со всеми участниками, программа рефлексивных взаимопосещений не достигнет своих целей и результатов [48].

5. Каков стандарт качественного образования? Какими критериями должны руководствоваться участники взаимопосещений?

На эти вопросы будет ответить проще, если в образовательной организации принят профессиональный стандарт педагога, где обозначены критерии качественной работы учителя, и сотрудники не только знакомы, но и разделяют его положения.

6. Что включает в себя отчетная документация? Кто отвечает за ее сбор, анализ, хранение?

Внедрение модели требует систематического сбора данных. Однако чрезмерный сбор данных путем тестирования, анкетирования, интервьюирования и проч. может привести к излишней бюрократизации процесса и, как следствие, потери интереса к нему со стороны участников. Поэтому кураторы программы должны договориться с учителями об оптимальных формах сбора данных и его периодичности.

§ 3. Оценка эффективности модели рефлексивных взаимопосещений

В зависимости от целей, которые ставят перед собой участники программы взаимопосещений, могут использоваться разные подходы и инструменты при оценке ее эффективности. Однако вопрос самой системы оценки эффективности модели, создания валидных измерительных инструментов, обозначенный Д. Гослингом в его пионерной статье 2002 г. о видах взаимопосещений, до сих пор остается открытым.

За последние десять лет в исследовательской литературе были обозначены три направления, по которым могли бы быть произведены замеры эффективности модели:

- влияние системы взаимопосещений на качество преподавания и успеваемость учащихся [16, 27, 35];
- влияние системы взаимопосещений на уровень взаимодействия в педагогическом коллективе [4, 18, 37];
- влияние системы взаимопосещений на качество педагогической рефлексии [12, 16, 17, 30, 40].

При изучении влияния взаимопосещений на педагогическую рефлексию исследователи проводили качественную оценку с опорой на анкетирование, интервьюирование педагогов и анализ рефлексивных журналов. Однако в подавляющем большинстве случаев, если судить по результатам, представленным в перечисленных статьях и диссертациях, исследователи изучают не профессиональную рефлексию, а эмоциональное восприятие участниками процесса, получая в результате анкетирования данные, мало свидетельствующие об изменениях в качестве профессиональной рефлексии педагога:

«Я считаю взаимопосещения уроков очень полезными, результат превзошел мои ожидания. Я был(а) очень рад(а) получить положительную обратную связь. Теперь я понимаю, что иду по верному пути» [17, с. 22].

«Взаимопосещения заставили меня задуматься о том, что значит быть хорошим учителем, о моей роли как учителя, о том, каким учителем я хочу

быть. Они заставили меня задуматься о том, что я в себе не замечал» [12, с. 27].

Подобного рода выдержки из эссе участников заставляют задуматься и о качестве проведенного исследования, и об одном из рисков внедрения системы взаимопосещений уроков, о котором уже говорилось, – конформизме. В рефлексивных эссе по результатам взаимопосещений, как представляется, должен присутствовать критический взгляд на свою практику и идеи, связанные с ее совершенствованием. Однако ни в одном из перечисленных исследований таких высказываний участников не приводится (что, возможно, связано с политикой конфиденциальности).

Все вышесказанное подтверждает необходимость разработки системы оценки влияния модели рефлексивных взаимопосещений на качество рефлексии педагогов, которая бы включала в себя как качественные, так и количественные методы. Ниже предлагается материал, собранный нами из разных источников, который может стать основой для создания системы оценки эффективности рефлексивных взаимопосещений при внедрении в образовательной организации локализованного варианта рассматриваемой модели.

При оценке эффективности модели целесообразно провести кластеризацию участников по опыту работы, возрастным и половым характеристикам, а также выделить контрольную группу, не участвующую в эксперименте. Оценка должна осуществляться качественными и количественными методами.

Качественная оценка

Качественная оценка влияния взаимопосещений уроков на профессиональную рефлексию педагога может осуществляться путем анкетирования участников и анализа записей в рефлексивных журналах.

При проведении качественной оценки необходимо выделить компоненты рефлексивного мышления, которые будут измеряться. Так, профессор университета штата Огайо Хи-Джин Ли выделяет такие компоненты рефлексивного мышления, как отношение (*attitude*), процесс (*process*), содержание

(content) и глубина (depth) [33]. В своей работе «Понимание и оценка рефлексивного мышления начинающего учителя» Хи-Джин Ли ограничивается лишь двумя компонентами – содержанием и глубиной [34]. Содержание определяется теми вопросами, которые задает себе учитель. Глубина же отражает, как развивается рефлексивное мышление. Исследователь выделяет три уровня глубины рефлексивного мышления педагога:

Уровень 1 – воспоминание: учитель описывает свой профессиональный опыт, интерпретирует событие по воспоминаниям, но не пытается найти альтернативных объяснений; воспроизводит то, что увидел или чему научился.

Уровень 2 – логическое обоснование: учитель устанавливает связи между разными событиями своего предшествующего опыта, приводит логическое обоснование, пытается найти объяснение произошедшему, обобщает опыт и формулирует принципы своей учительской практики.

Уровень 3 – рефлексивность: учитель анализирует предшествующий опыт с разных сторон, использует его с целью позитивного изменения своей учительской практики в будущем, осознает возможность позитивного влияния профессионального взаимодействия на образовательные результаты учащихся.

Количественная оценка

В ходе качественной оценки можно провести и количественные измерения в формате анкетирования, касающиеся интенсивности взаимопосещений (Сколько уроков коллег Вы посетили за четверть?), количества идей, которые появились у наблюдателя в ходе взаимопосещений (Сколько новых идей, касающихся преподавания предмета, у Вас появилось в ходе взаимопосещений? Сколько из них Вы попытались осуществить на практике?). Подобного рода количественные измерения имеет смысл проводить каждую четверть на протяжении всего учебного года, а затем сравнить результаты. Количественный рост будет означать большую интенсивность размышлений педагога на профессиональные темы и свидетельствовать о позитивном влиянии модели рефлексивных взаимопосещений на качество рефлексии педагога.

Вместе с тем при проведении количественных измерений как вспомогательные инструменты можно использовать тест рефлексии профессиональной деятельности, разработанный под руководством В.Д. Шадрикова [6] и/или тест уровня рефлексивного мышления Д. Кембера [31]. Данные тесты приводятся в Приложениях 1-2, методика их проведения описана в упомянутых изданиях.

В тесте В.Д. Шадрикова измеряются такие компоненты профессиональной рефлексии, как потребности и цели деятельности, оценка респондентами условий деятельности, степень осознанности принимаемых решений, склонность индивида к разработке последовательного плана (программы) деятельности, степень осознанности отдельных действий на пути к желаемым результатам, склонность к оценке результатов деятельности.

В тесте Д. Кембера измеряются 4 компонента рефлексивного мышления: осмысленность деятельности, понимание содержания деятельности, рефлексия прошлого опыта, самооценка (критическая рефлексия).

Выводы к главе 1

Инвариантная модель рефлексивных взаимопосещений уроков ориентируется на профессиональное развитие педагога и формирование его адекватной самооценки и опирается, с одной стороны, на принципы профессиональной независимости учителя, который вправе выбирать наиболее эффективные, с его точки зрения, методы и приемы обучения, с другой – командного взаимодействия педагогов в формате профессионального диалога. Эта модель жизнеспособна только при условии, что организатор ее внедрения обеспечивает регулярный контроль, а учителя, участвующие в ее реализации, не испытывают серьезных перегрузок (временных, интеллектуальных, эмоциональных).

Инвариантная модель рефлексивных взаимопосещений уроков имеет 4-частную структуру: установочная встреча, посещение урока, обратная связь

по посещенному уроку, рефлексия полученного опыта и постановка новых задач.

В последнее время наметились тенденции к трансформации инвариантной модели рефлексивных взаимопосещений уроков в формате коллаборативных взаимонаблюдений; рефлексивных взаимопосещений на основе модели эмпирического обучения Д. Колба; взаимопосещений уроков с акцентом на рефлексивной практике наблюдателя; взаимопосещений по кураторской методике.

Разработка локализованной модели рефлексивных взаимопосещений уроков должна проводиться совместно с педагогами школы и включать в себя обсуждение вопросов, касающихся отбора учителей для участия в программе, их распределения в пары, триады или группы, контроля за внедрением модели, сбора, анализа и предъявления полученной информации.

Оценка эффективности системы взаимопосещения уроков может носить как качественный, так и количественный характер. В первом случае анализируются данные анкетирования педагогов и их рефлексивных журналов, во втором – данные анкетирования и тестирования (тесты профессиональной рефлексии В.Д. Шадрикова и Д. Кембера).

Глава 2. Локализованная модель рефлексивных взаимопосещений

При внедрении в образовательной организации системы взаимопосещений уроков должна быть разработана и описана локализованная модель и составлен понятный всем участникам регламент.

На основе инвариантной модели рефлексивных взаимопосещений уроков для проведения эксперимента нами был разработан ее локализованный вариант, представленный на рис. 5.



Рис. 5. Локализованная модель рефлексивных взаимопосещений уроков

Любая локализованная модель рефлексивных взаимопосещений преследует цель профессионального развития педагогов, которое происходит путем наблюдения за работой коллеги на уроке, совместных обсуждений проблемных вопросов, обмена опытом, эксперимента, ведения рефлексивного журнала.

Главенствующая роль в данной модели отводится организатору, которым может быть директор школы или один из его заместителей, обладающий

авторитетом среди учителей, необходимыми организационными компетентностями, аналитическими навыками и профессионально владеющий методикой преподавания.

Роль организатора является важнейшей, поскольку в процессе реализации модели участвует группа учителей, мотивация, интересы и представления о значимости взаимопосещений которых могут существенно различаться. Иначе говоря, организатор выполняет функцию интегрирующей инстанции.

Кроме интеграции, организатор следит за соблюдением регламента реализации модели, то есть дисциплинирует участников процесса.

Вместе с тем организатор должен быть компетентным в области разрешения конфликтов, потому что в условиях реализации модели могут возникать конфликтные ситуации, требующие оперативного вмешательства.

Наконец, на организатора ложится обязанность сбора данных и по осуществлению обратной связи между участниками процесса взаимопосещений.

Таким образом, организатор формирует группу педагогов, участвующих во внедрении модели, мотивирует их, контролирует процесс, помогает учителям в проблемных или конфликтных ситуациях, обеспечивает обмен информацией и ее анализ.

Одним из ключевых условий успешности реализации модели является ее коллегиальное обсуждение с участниками, продуктами которого должны стать описание модели и регламент ее внедрения. Важно включить в процесс обсуждения максимальное число педагогов школы, но иметь при этом в виду, что не все будут посещать уроки коллег, поскольку участие – в логике модели – должно быть добровольным.

Главная задача организатора на данном этапе – заинтересовать коллег, обеспечить присвоение ими модели. Не следует стремиться включить всех участников в процесс создания модели с нуля: ее проект, предлагаемый для коллегиального обсуждения, должен быть предварительно разработан организатором в сотрудничестве с коллегами, которые в дальнейшем станут его непосредственными помощниками при реализации модели.

После того как модель описана и создан регламент ее внедрения в организации, наступает момент распределения участников по парам, триадам или группам – с участием куратора или без него. Возможны три варианта такого распределения: «назначение сверху», по выбору самих участников и промежуточный вариант, когда участники сами выбирают себе пару или объединяются в группу, но согласовывают свое решение с организатором. Последнее нам представляется более разумным, так как, с одной стороны, рефлексивные взаимопосещения предполагают равные отношения на принципах взаимного уважения и доверия, а с другой – внедрение модели нацелено на достижение определенных результатов, которые прогнозируются организатором.

Очевидно, что все педагоги школы не смогут одновременно принять участие в реализации модели: кто-то работает по совместительству, кому-то не позволяет расписание, кто-то просто отказывается.

При распределении участников следует руководствоваться принципом сменности пар, триад или групп, чтобы обеспечить разнообразие опыта, получаемого учителями, и избежать рутинизации процесса. Смена может происходить раз в месяц, четверть или с иной частотой, но по согласованию с организатором.

В пары, триады или группы могут объединяться педагоги, ведущие разные предметы, даже порой весьма далекие друг от друга (напр., физкультура и математика). Сочетаемость предметных областей при взаимопосещениях не принципиальна, поскольку в фокусе внимания педагогов зачастую оказываются метапредметные навыки. Более того – сочетание несочетаемого порой может привести к неожиданным и интересным результатам.

Учителя могут посещать уроки друг друга либо самостоятельно, либо при поддержке куратора, который

а) **помогает** участникам

- при постановке целей взаимопосещения уроков, формулировке вопросов, которые планируется обсудить после посещения урока (если это необходимо);

- при обсуждении посещенного урока;

- при возникновении между участниками непонимания или конфликтов;

б) **ставит** перед учителями **задачу** для последующих взаимопосещений (при этом каждая последующая задача должна быть на уровень выше, чем предыдущая, что должно обеспечить профессиональный рост).

Помимо перечисленного, функционал куратора включает в себя ведение журнала или тетради, куда вносятся наблюдения за работой коллег. Эти наблюдения в дальнейшем будут использованы при анализе достижения поставленных целей. Поэтому кураторы – главные помощники организатора.

Инициатива о прикреплении куратора к паре, триаде или группе может исходить как от самих учителей, так и от организатора. При этом в роли куратора обязательно должен выступать сотрудник, обладающий авторитетом среди учителей и опытом, который позволит справиться с возложенными задачами. Как правило, выполнение функций куратора оплачивается дополнительно.

Процесс посещения педагогами уроков отражается в графике взаимопосещений, в котором указываются даты посещения уроков, классы, а главное – вопросы, которые планируется обсуждать. График следует максимально визуализировать, например, разместив на большом стенде или экране. Это не только дисциплинирует участников, но и позволяет остальным коллегам быть в курсе происходящего и в случае необходимости вступить в дискуссию или обменяться опытом. Задача организатора – отслеживать заполнение графика и его выполнение.

Педагоги посещают уроки друг друга согласно графику и в соответствии с уже описанной структурой рефлексивных взаимопосещений: (1) установочная встреча; (2) посещение урока; (3) обсуждение урока; (4) внесение записей в рефлексивный журнал.

В ходе установочной встречи учителя обсуждают:

- предмет наблюдения и вопросы, на которые наблюдатель должен получить ответы;
- форму фиксации данных для последующего обсуждения (заполнение анкеты, таблицы, записи, видео съемка и др.);
- когда будет дана обратная связь по посещенному уроку и какие вопросы будут обсуждаться.

Предметом наблюдения могут стать самые разные аспекты урока:

- начало и завершение (постановка целей, подведение итогов);
- планирование и организация (соблюдение плана урока, соблюдение временных рамок, планируемая деятельность учащихся и ее соотнесенность с планируемыми результатами, степень осмысления учащимися своей деятельности и др.);
- работа с вопросами (какие вопросы задает учитель, как на них реагируют учащиеся, какие вопросы задают учащиеся, как на них отвечает учитель);
- вовлеченность учащихся;
- используемые учебные материалы, оборудование;
- стиль ведения урока (голос и интонации учителя, энтузиазм, уважение к ученикам и проч.);
- дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем знаний и многое другое.

Во время посещения урока в фокусе наблюдателя должны оказаться вопросы и задачи, поставленные на установочной встрече. Наблюдатель в свободной форме виде фиксирует свои наблюдения, впечатления, соображения и т.п. относительно вопросов, находящихся в фокусе его внимания. Ограничения по формату этих записей не вводятся в связи с тем, что их первоначальный вид и его трансформации могут дать материал для анализа качественных изменений профессиональной рефлексии учителя.

Этап обсуждения урока самый сложный. Роль наблюдателя заключается не в том, чтобы дать обратную связь в традиционном понимании (что удалось, а что нет), а в том, чтобы задать вопросы, которые помогут ему самому и учителю, проводившему урок, критически взглянуть на свою учительскую практику. Возникающие вопросы необходимо фиксировать в тетради наблюдений за уроками коллег, поскольку их содержание отражает уровень педагогической рефлексии. Если учителя испытывают трудности в формулировке вопросов, им следует обратиться за помощью к куратору или организатору. В противном случае смысл взаимопосещений как инструмента развития профессиональной рефлексии будет утрачиваться, а сам процесс взаимопосещений стагнировать.

Обсуждение урока должно проходить не позднее 2 дней по его завершении, иначе многие детали могут забыться.

После посещения урока учителю, проводившему урок, и учителю-наблюдателю необходимо внести записи в индивидуальный рефлексивный журнал. Во избежание формализма и свободных рассуждений учителя, не относящихся к процессу взаимопосещений, организатору и участникам целесообразно сформулировать несколько общих вопросов, которые окажутся в центре внимания педагогов на определенный период (скажем, на полугодие) и станут предметом рефлексии не только в формате рефлексивного журнала, но и в ходе обсуждений на методобъединениях (заседаниях предметных кафедр) или Педсоветах. В качестве примера можем привести вопросы, на которые мы просили ответить учителей, принимавших участие в нашем эксперименте (подробнее о логике этих вопросов в следующей главе):

- *Над какими вопросами собственной практики преподавания вы задумались после взаимопосещения уроков? Что оно помогло вам понять?*
- *Захотелось ли вам что-либо изменить в своей учительской практике после взаимопосещения уроков? Если да, то что?*

- *Какие идеи о преподавании и обучении в целом появились у вас после взаимопосещения уроков? Изменили ли вы свое представление о чем-либо или, наоборот, еще больше в чем-то утвердились?*

В ходе взаимопосещений в рамках методобъединений, заседаний предметных кафедр или Педсовета следует проводить коллективные обсуждения промежуточных результатов, а по завершении цикла (как правило, годового) подвести итоги в формате коллективной рефлексии и каким-то образом зафиксировать полученный результат – лучше всего в виде статей или эссе педагогов. Письменный текст, созданный педагогом, будет лучше всего свидетельствовать об уровне его педагогической рефлексии.

Описанная модель не может быть внедрена без определенного регламента, с одной стороны, понятного всем участникам, с другой – являющегося своеобразным «планом действий» для организатора. В связи с этим нами была разработана «Памятка для учителя, участвующего в реализации модели рефлексивных взаимопосещений уроков» (Приложение 3). В основном тексте памятки приводится четкий алгоритм действий для участников, которые могут углубить свое представление о рефлексивных взаимопосещениях, прочитав соответствующие приложения.

Выводы к главе 2

Каждая отдельная школа создает свою локализованную модель взаимопосещений уроков в формате совместного обсуждения администрации с педагогическим коллективом с опорой на ключевые вопросы развития образовательной модели школы и принципы, заявленные во внутришкольном профессиональном стандарте педагога.

Внедрение модели должно предваряться разработкой понятного учителю регламента, где фиксируются цели и задачи программы, схема взаимодействия, ход реализации, формы рефлексивных журналов и проч.

Ключевая роль в процессе внедрения модели принадлежит организатору, роль которого может исполнять директор или его заместители, пользующие-

ся авторитетом среди коллег. Без четкой координации и регулярного контроля со стороны организатора внедрение модели невозможно, поскольку систематические взаимопосещения уроков предполагают определенные временные, интеллектуальные и эмоциональные затраты, которые обычный учитель в силу своей загруженности предпочитает минимизировать.

Глава 3. Результаты апробации локализованной модели рефлексивных взаимопосещений уроков

3.1. Ход эксперимента

С целью анализа технологии управления моделью и выявления связи между взаимопосещениями уроков и качеством профессиональной рефлексии педагогов нами был проведен эксперимент, в котором участвовали 20 педагогов из трех школ: Школы имени А.М. Горчакова (Санкт-Петербург) – 8 человек, Гимназии 31 (Пермь) – 8 человек, Новинской школы (Нижегородская обл.) – 4 человека.

Школы-участницы были определены методом целевого отбора [1, с. 227]: в каждой из них существует и ранее существовала практика взаимопосещений педагогами уроков, правда, не носившая системный характер. Кроме этого, участие педагогов в эксперименте было поддержано директорами этих школ.

Перед проведением эксперимента со всеми участниками было проведено обсуждение локализованной модели и на основании обсуждения составлена «Памятка для учителя, участвующего в реализации модели рефлексивных взаимопосещений уроков» (Приложение 3).

Эксперимент длился с января по май 2017 года.

В январе было проведено входное анкетирование.

В марте-апреле был проведен промежуточный анализ материалов рефлексивных журналов.

В июле-августе проведен заключительный анализ материалов рефлексивных журналов.

Также в конце июня 2017 г. на базе Школы имени А.М. Горчакова была проведена Летняя школа на тему «Профессиональное развитие педагогов», на которой автор магистерской диссертации поделился с участниками предварительными результатами эксперимента.

3.2. Методы сбора данных

1. **Наблюдение** за ходом апробации модели с последующим анкетированием. Объектами наблюдения были выбраны организатор и участники эксперимента в их отношении к исполнению регламента внедрения модели. По окончании наблюдения участникам было предложено перечислить преимущества и недостатки апробируемой модели рефлексивных взаимопосещений.

2. **Анкетирование** педагогов с целью измерения глубины и содержания педагогической рефлексии.

Вопросы анкеты:

1. С какими проблемами педагогической деятельности Вы сталкиваетесь как учитель? Какие способы Вы используете для их решения? Почему Вы используете именно эти способы?

2. Какое влияние оказывают взаимопосещения на Вас как учителя, зачем они Вам нужны?

3. Сформулируйте цель своей педагогической деятельности. Как Вам помогают взаимопосещения уроков в ее достижении?

Данные вопросы позволяют провести качественную оценку содержания и глубины рефлексии в соответствии с методикой, предложенной проф. Хиджин Ли.

Критерии для измерения содержания:

- педагогический характер проблем, с которыми учитель сталкивается в профессиональной деятельности, их количество;

- соотнесенность способов решения проблем с обозначенными проблемами;

- точность формулировки цели педагогической деятельности.

При измерении глубины мы фокусировались на следующих вопросах анкеты:

- Почему Вы используете перечисленные способы для решения проблем своей педагогической деятельности?

- Какое влияние оказывают на Вас взаимопосещения уроков, зачем они Вам нужны?

- Как Вам помогают взаимопосещения для достижения цели Вашей педагогической деятельности?

3. Анализ рефлексии педагогов на материале записей в рефлексивных журналах.

Записи в рефлексивном журнале велись после каждого посещения урока по алгоритму:

1. Сформулируйте цель посещения урока коллеги.
2. Перечислите вопросы, обсуждавшиеся после урока.
3. Ответьте на три вопроса по результатам посещения урока:

• *Над какими вопросами собственной практики преподавания вы задумались после взаимопосещения уроков? Что оно помогло вам понять?*

• *Захотелось ли вам что-либо изменить в своей учительской практике после взаимопосещения уроков? Если да, то что?*

• *Какие идеи о преподавании и обучении в целом появились у вас после взаимопосещения уроков? Изменили ли вы свое представление о чем-либо или, наоборот, еще больше в чем-то утвердились?*

Как и в анкете, данные вопросы позволяют провести качественную оценку содержания и глубины рефлексии в соответствии с методикой, предложенной проф. Хи-Джин Ли.

Критерии измерения уровня содержания:

- точность формулировки цели посещения урока;
- количество и качество формулировки проблемных вопросов, обсуждавшихся после урока.

Глубина рефлексии измеряется на материале ответов на последние три вопроса по критериям, предложенным Хи-Джин Ли.

3.3. Результаты эксперимента

3.3.1. Управление моделью рефлексивных взаимопосещений

По завершении эксперимента участникам было предложено перечислить преимущества и недостатки апробируемой модели рефлексивных взаимопосещений. Результаты анкетирования приведены в таблицах.

Таблица 3. Преимущества модели

Ответы респондентов	Кол-во голосов (из 20)
Взаимопосещения уроков (ВПУ) обогащают твою учительскую практику.	18
ВПУ позволяют учителю, посещающему урок, более осмысленно анализировать учебный процесс.	15
ВПУ заставляют учителя, проводящего урок, более качественно к нему готовиться.	14
ВПУ фокусируют внимание учителя на деятельности учеников.	12
ВПУ стимулируют профессиональное общение среди коллег, укрепляют профессиональные связи в коллективе	9
ВПУ позволяют давать обратную связь учителю в короткие сроки.	5
ВПУ и ведение рефлексивного журнала стимулируют самоорганизацию учителя.	5
ВПУ корректируют самооценку учителя.	2
Предварительное обсуждение урока помогает быстрее к нему подготовиться.	2

Участники эксперимента смогли выделить немало достоинств взаимопосещений уроков. Подавляющее большинство опрошенных к несомненным плюсам отнесли обогащение профессионального опыта и улучшение качества урока: подготовки к нему, перенос внимания с материала на ученика с его потребностями и затруднениями. Половина анкетированных отметили, что участие в эксперименте способствовало их сближению на профессиональном уровне, особенно на этапе обсуждения и запуска модели.

Вместе с тем менее очевидные, но не менее значимые потенциалы взаимопосещений, касающиеся, с одной стороны, экономии времени на подготовку к уроку и осуществлению обратной связи, с другой – непрерывной профес-

сиональной рефлексии учителя и формирования адекватной самооценки, были отмечены лишь несколькими учителями. На самом деле перечисленные эффекты – неотъемлемые признаки профессионального развития педагога.

Таблица 4. Недостатки модели

Ответы респондентов	Кол-во голосов (из 20)
ВПУ предполагают большие временные затраты	14
Учитель, посещающий урок, начинает его оценивать	10
Без контроля со стороны организатора или куратора ВПУ перестают носить системный характер	10
Если ВПУ строго регламентированы, интерес к процессу снижается, рефлексия становится формальной.	9
Присутствие коллеги создает ситуацию дискомфорта для учителя, ведущего урок (варианты: учитель нервничает / ведет себя неестественно)	6
Совместное планирование урока и необходимость следовать этому плану на уроке загоняет учителя, ведущего урок, в жесткие рамки и делает урок менее творческим (вариант: проводя урок, учитель чувствует себя несвободным)	4
Недостатков нет	3

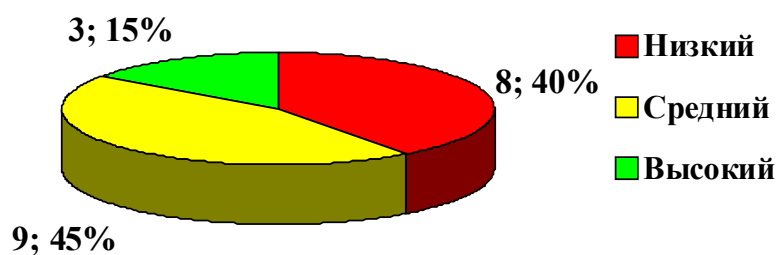
Из 20 опрошенных трое не выявили никаких недостатков в предложенной модели (свидетельствует ли это об отсутствии интереса к процессу? или о недостаточной критичности?). Тем не менее остальные отметили ряд существенных минусов. Самыми уязвимыми характеристиками модели оказались затратность по времени, неспособность учителей отказаться от прямого оценивания урока и деятельности учителя, зависимость успешной реализации программы взаимопосещений от организатора и излишняя регламентация процесса.

Если прямое оценивание можно трансформировать в продуктивную рефлексию в ходе регулярных взаимопосещений, то другие недостатки заставляют задуматься об эффективности самой модели как оптимального инструмента профессионального развития педагога. Наши наблюдения и обще-

ние с учителями, принимавшими участие в эксперименте, говорят о том, что в среднем совместное планирование урока, его посещение и последующее обсуждение, внесение записей в рефлексивный журнал занимает около четырех часов. С точки зрения учителей с большой учебной нагрузкой, такие временные затраты неоправданны. Более того – регламентация процесса взаимопосещений и, по словам некоторых учителей, его «бюрократизация» в скором времени (буквально через месяц) могут приводить к эмоциональному дискомфорту и потере интереса, что очевидно отражается на качестве некоторых рефлексивных записей. Наконец, в одной из школ-участниц мы намеренно ослабили контроль за процессом взаимопосещений, чтобы проанализировать последствия. В результате учителя перестали посещать уроки друг друга, что свидетельствует о жесткой зависимости модели от личности организатора, его популярности в коллективе, управленческих навыков. Этот факт приводит нас к неутешительной мысли о том, что далеко не во всякой школе предлагаемая нами модель может быть реализована: мало готовности и заинтересованности педагогов, система взаимопосещений как инструмент профессионального развития требует от директора или завуча настойчивости, последовательности (но ни в коем случае не диктата) и умелого управления, что подразумевает наличие соответствующих личных качеств и профессиональной компетентности.

3.3.2. Рефлексивные взаимопосещения уроков и качество педагогической рефлексии

В результате качественного анализа материалов входного и итогового анкетирования и записей в рефлексивных журналах ответы 20 участников эксперимента можно распределить на три группы как демонстрирующие низкий (группа А), средний (группа Б) и высокий (группа В) уровень профессиональной рефлексии. Количественное соотношение участников в каждой группе представлено на диаграмме.



Отметим, что наличие большого стажа работы в школе не гарантирует высокого уровня профессиональной рефлексии.

Стаж	Группа А	Группа Б	Группа В
1 – 8 лет	1	8	
9 – 16 лет	3	1	1
более 16 лет	4	-	2

Для удобства и с целью сохранения анонимности мы присвоили всем участникам эксперимента шифры. Группа А: УА1-8, УБ1-9, УВ1-3.

Как уже было сказано, в соответствии с методикой, предложенной проф. Хи-Джин Ли, нами измерялись содержание и глубина рефлексии.

Критерии для измерения содержания были сформулированы нами самостоятельно.

В анкете:

- педагогический характер проблем, с которыми учитель сталкивается в профессиональной деятельности, их количество;
- соотнесенность способов решения проблем с обозначенными проблемами;
- точность формулировки цели педагогической деятельности.

В рефлексивном журнале:

- точность формулировки цели посещения урока;

- количество и качество формулировки проблемных вопросов, обсуждавшихся после урока.

Критерии измерения глубины, мы заимствовали из методики Хи-Джин Ли и фокусировались на следующих вопросах.

В анкете:

- Почему Вы используете перечисленные способы для решения проблем своей педагогической деятельности?

- Какое влияние оказывают на Вас взаимопосещения уроков, зачем они Вам нужны?

- Как Вам помогают взаимопосещения для достижения цели Вашей педагогической деятельности?

В рефлексивном журнале:

- Над какими вопросами собственной практики преподавания вы задумались после проведения/посещения урока? Что полученный опыт помог вам понять?

- Захотелось ли вам что-либо изменить в своей учительской практике после проведения/посещения урока? Если да, то что?

- Какие идеи о преподавании и обучении в целом появились у вас после проведения/посещения урока? Изменили ли вы свое представление о чем-либо или, наоборот, еще больше в чем-то утвердились?

В соответствии с обозначенными критериями были проанализированы ответы на вопросы анкеты и материалы рефлексивных журналов участников каждой группы.

Группа А

В группу в основном вошли педагоги со стажем работы более 8 лет (у одного из них стаж 6 лет, но возраст учителя 53 года).

1. Измерение содержания рефлексии.

На вопросы анкеты, касающиеся педагогических проблем и способов их решения, участники давали такие ответы.

УА2 (стаж 7 лет)

Проблемы:

Большая часть сил и времени уходит на подготовку к урокам.

Неумение быстро реагировать на вопросы учащихся.

Не всегда способна организовать и спланировать как свою, так и детскую деятельность.

Способы решения: *Изучение литературы. Подготовка презентаций. Посещение уроков коллег.*

Содержание данных ответов носит не столько педагогический, сколько организационный характер. В фокусе внимания учителя не ученик, а он сам со своими дефицитами. Перечисленные способы решения слабо соотносятся с заявленными проблемами и сформулированы слишком общо.

Похожие проблемы перечисляют и другие участники группы:

УА3 (стаж 17 лет)

Проблемы:

Недостаточное количество часов для обучения учащихся.

Периодически возникающие проблемы с дисциплиной

Способы решения: *беседы, общие и индивидуальные; дисциплинарное наказание; изменяю форму урока, ускоряю темп работы. Использую именно эти способы, потому что других не знаю...*

В «педагогических проблемах» учителя могут быть виноваты ученики: *нежелание детей учиться; непонимание учениками, зачем изучать ту или иную тему, если в повседневной жизни она не пригодится (УА4, стаж 30 лет), к их решению «нужно привлекать родителей, так как для ребенка они больший авторитет, чем учитель». Или: «основная проблема – ученики воспринимают картину мира дискретно, разделяя знание на предметы; в результате, на уроках биологии они не применяют знания из других наук» (УА6, стаж 16 лет).*

Половина участников группы А ограничились обозначением лишь одной проблемы, например, «Подбор видов деятельности для формирования УУД»

(УА5, стаж 33 года), «Большой перерыв в педагогической деятельности» (УА7, стаж 10 лет).

У одного участника (УА8, стаж 31 год) проблем не оказалось.

В качестве цели педагогической деятельности 4 участника группы обозначили формирование интереса/любви к предмету (УА3, УА5, УА7, УА8), двое из них отметили, что на пути к достижению цели взаимопосещения помогают им познакомиться с опытом коллег (УА3, УА5). Одной учительнице «просто хочется быть нужной людям» (УА4).

Такая же расплывчатость в целеполагании наблюдается и в **рефлексивном журнале**, когда участники группы формулируют цели посещения уроков:

«Посмотреть разные способы тренировки зрительной памяти», «Обогатить свой опыт организации целеполагания», «Посмотреть этап постановки учебной задачи» (УА1, стаж 14 лет).

«Работа с вопросами». «Как работать с вопросами при нехватке времени». «Вовлеченность учащихся». «Как организовать эффективное взаимодействие учитель – ученик» (УА5).

«Понимание учениками целей и задач урока». «Реализация учениками поставленных задач». «Формирование системного мышления» (УА6).

«Научиться новому», «Посмотреть современные формы проведения классных часов», «Сравнить методы и способы преподавания русского и английского языков», «Возможности групповой работы» (УА7).

В большинстве рефлексивных журналов группы А вопросы, обсуждавшиеся после урока, не формулировались в вопросной форме, обозначались лишь темы обсуждения (хотя требовалось записать вопрос). Например:

- 1. Работа с величинами, входящими в условие задачи.*
- 2. Анализ данных.*
- 3. Составление плана решения задачи.*
- 4. Обязательная письменная фиксация преобразований выражений.*
- 5. Работа в диалоге по конструированию определений* (УА8).

Лишь в одном журнале учитель (УА6) последовательно фиксировал вопросы, однако они не коррелировали с целью посещения урока. Например, цель: «*понимание учениками целей и задач урока*», вопросы: «*Что делать с учениками, которые не способны работать со скоростью, сопоставимой с классом?*», «*Какие стимулы можно использовать для повышения мотивации?*»

2. Измерение глубины рефлексии.

Что касается ответов на три вопроса, измеряющих глубину рефлексии, то они, как правило, были весьма лаконичными и включали описание своего профессионального опыта и увиденного – без каких-либо объяснений или анализа, что соответствует 1 уровню глубины профессиональной рефлексии, по Хи-Джин Ли. Существенной динамики в ответах от урока к уроку не наблюдалось (показателен в этом плане ответ одного из участников: «*Мои убеждения не изменились*»). Приведем несколько примеров.

Задумался над своей практикой поддержания порядка и одновременно повышением мотивации на уроках биологии и химии. Некоторые ученики, слабые в естественнонаучных дисциплинах, проявляют интерес на уроках литературы, что не может не радовать. В целом можно отметить, что перенимать опыт работы с текстом на уроках литературы и применять те же методы в химии и биологии вряд ли удастся, так как в предметах естественнонаучного цикла больше математической логики, чем сложных переживаний героев. (УА6)

Очень интересно бывать на уроках творческих учителей. Обязательно увижу какие-то приемы, характерные для этого учителя. Сравнивала свою работу над определениями с работой <учителя А>. Подход у нас одинаковый, но он работает так в системе, а я фрагментарно. <Учитель А> умеет держать внимание всех учеников на протяжении всего урока. На обсуждении он рассказал, как можно этого добиться.

У <учителя Б> хороший приём для вовлечения ребят в урок: составляя задачи, она в условие включает учеников так, что они решая задачу, как бы

разрешают свою жизненную проблему. Очень лаконичные объяснения, красивая математическая речь.

<Учитель В> освоил деятельностный метод. Неожиданные «открытия» очень радуют и заинтересовывают ребят.

После таких уроков задумываешься над планированием, ищешь что-то новое. Это как глоток свежего воздуха. (УА8)

Не на все вопросы участники группы давали ответы, аналитическая составляющая в ответах минимальна, а порой и вовсе отсутствует, как в журнале УА4:

Запись от 16.12.2016

Вопрос 1. Ответа нет.

Вопрос 2: *Урок нужно строить так, чтобы научить детей слушать друг друга, критично оценивать, помогать.*

Вопрос 3: *Следует*

1) чётко ставить задачи перед учениками, разяснять (обсуждать), с какой целью предлагается задание /упражнение;

2) для большей эффективности урока организовать взаимодействие ученик – ученик. Это снимает вопросы дисциплины на уроке, проблемы в общении вообще.

Запись от 19.12.2016

*Мои убеждения не изменились: анализ условия задачи, всех её данных – половина успеха, так как позволяет наметить план решения, способы действий. Ученик, который знает **КАК** решать проблему, значительно продвигается в её решении.*

Запись от 27.12.2016

Согласна с тем, что эффективность урока в старшей школе во многом зависит от подобранного учителем содержания. Старшеклассники, обладая предметными и метапредметными навыками, могут самостоятельно решать достаточно сложные задачи. Учитель, если продумает последовательность заданий, мало будет комментировать и консультировать. Уче-

ники, по-разному решившие задачу, получают возможность сравнивать способы решения, делать выводы о рациональности, лаконичности, оригинальности.

Не видим смысла в дальнейшем цитировании ответов, данных в рефлексивных журналах группы А: все они схожи с приведенными примерами и не демонстрируют попытки учителя логически обосновать увиденное, объяснить что-либо из произошедшего на уроке, проанализировать свой опыт с разных сторон или внятно сформулировать возможные изменения в своей педагогической практике. Без этих составляющих о глубине профессиональной рефлексии учителя говорить сложно.

Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы А приводятся в таблице ниже.

Таблица 5. Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы А

Объект оценивания	Критерии оценивания	Показатели
Содержание рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогический характер перечисленных проблем, их количество. • Соотнесенность способов решения с обозначенными проблемами. • Точность формулировки цели педагогической деятельности / посещения урока. • Количество и качество формулировки проблемных вопросов, обсуждавшихся после урока. 	<p>Проблемы носят не педагогический, но организационный характер, их количество от 0 до 2.</p> <p>Способы решения не соотносятся с обозначенными проблемами.</p> <p>Цели формулируются обтекаемо («научить детей любить музыку» и т.п.).</p> <p>Вопросы либо не формулируются как вопросы, либо не коррелируют с целью посещения урока.</p>
Глубина рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Анализирует полученный опыт. • Формулирует идеи по изменению своей практики и присваивает их. • Связывает возможные изменения с результатами учащихся. 	<p>Описывает увиденное.</p> <p>Отсутствие динамики в генерировании идей и признаков их присвоения.</p> <p>Учащиеся не попадают в фокус размышления учителя.</p>

Группа Б

В группу в основном вошли педагоги со стажем работы до 8 лет.

1. Измерение содержания рефлексии.

В ответах на вопросы **анкеты**, касающиеся педагогических проблем и способов их решения, участники акцентировали наличие профессиональных дефицитов.

УБ1 (стаж 17 лет)

Проблема нехватки методических разработок, наглядных и оценочных материалов, ЦОРов. Решаю проблему в команде педагогов, с которыми работаем на параллели (делимся материалами).

Проблема подачи нового материала при изучении сложных для меня тем. Например, окружающий мир. В таком случае обращаюсь за консультацией к коллегам.

Проблема в общении с некоторыми родителями. Если не могу решить, подключаю психолога.

УБ2 (стаж 1,5 года)

Ограниченность знаний по возрастной педагогике. Ограниченный арсенал приемов и методов преподавания.

Решение – советы коллег, считаю этот способ наиболее эффективным.

УБ7 (стаж 3 года)

Основными проблемами, с которыми я столкнулась как молодой учитель, являются отсутствие опыта, стремление «навязать» ученикам способы поведения, решения учебных задач в готовом виде.

Основными способами решения проблем для меня стали посещения уроков опытных учителей (обмен опытом, коучинг), помощь администрации, участие в конкурсах, работа со школьным психологом в направлении развития профессионализма.

В отличие от ответов группы А, проблемы и способы их решения в группе Б, как правило логично соотносятся друг с другом. **Все** участники ищут решение своих профессиональных проблем во взаимодействии с колле-

гами. Вместе с тем ни в одной из анкет не дается объяснения выбора того или иного способа решения проблемы.

Цели педагогической деятельности участники группы Б единодушно связывают не только с развитием личности ученика, но и своим профессиональным развитием.

«Цель – совершенствование себя, как педагога-Человека (психолога) и педагога-Мастера» (УБ1).

«Цель – воспитание культурного человека, культурной личности» (УБ2).

«Целью своей педагогической деятельности я бы назвал развитие у учащихся познавательной и коммуникативной компетентности, их творческого потенциала» (УБ3).

«Цель моей педагогической деятельности – помочь сформироваться «новому» современному человеку. Воспитать достойного гражданина своей страны» (УБ5).

При этом взаимопосещения помогают «взглянуть на себя с позиции наблюдателя» (УБ1), «через обратную связь, помогают скорректировать педагогическую деятельность, насытить ее дополнительным опытом и смыслами» (УБ2), «увидеть достоинства и недостатки своей работы» (УБ7), «заставляют время от времени снимать корону» (УБ8). Участники группы подходят к одному из главных смыслов рефлексивных взаимопосещений – формирование адекватной самооценки учителя, но не формулируют его напрямую.

Более или менее четко сформулированные цели посещения уроков, которые перечисляют участники группы Б, позволяют говорить о том, что под развитием ученика они подразумевают конкретный процесс, который разбивается на отдельные операции: «Проанализировать способы формирования умения находить грамматическую основу предложения» (УБ1), «Оценить оптимальность выработанных учителем и учащимися критериев оценивания устного ответа на уроке литературы в 10 классе» (УБ2), «Проанализировать методы и формы работы с новым материалом» (УБ3), «Посмотреть организацию групповой работы: распределение на группы, распределение ролей в

группе, организация заданий для групп, оценка работы группы» (УБ4), «Рассмотрение структуры урока постановки учебной задачи» (УБ5), «Проанализировать методику развития навыка формулировки определения» (УБ6), «Анализ соблюдения четырех критериев инструкций: четкость, конкретность, последовательность, наблюдаемость» (УБ7), «Как ставится учебная задача и как ее понимают ученики?» (УБ8).

Видимо, понимание целей посещения разных уроков позволило участникам сформулировать цепочки конкретных вопросов, на которые они пытались получить ответы во время послеурочного обсуждения на протяжении нескольких недель. Например:

Понимают ли дети, какие действия нужно выполнять? Конкретно ли звучит инструкция? Дается ли детям алгоритм действий? Организуется ли наблюдение за выполнением учебной задачи?

По какому принципу группы были распределены? Почему именно этот принцип? Какие сложности возникли? Полезен ли этот вид работы для всех участников группы?

Как учитываются индивидуальные возможности обучающихся при работе в группе? Каждому ли члены группы комфортно? Как оценивать работу группы?(УБ7)

Когда ставится учебная задача? Кем она формулируется? Как ее воспринимают ученики? Как ученики формулируют цель учебной задачи?

Как вырабатываются критерии оценивания учебной задачи? Как происходит само оценивание? Как организовать взаимную и самооценку?

Кто принимает решение о формате выполнения учебной задачи? Как происходит взаимодействие между учениками? Какую роль играет учитель? (УБ8)

Уровень содержания рефлексии участников группы Б достаточно высок: учителя осознают, что в ходе педагогической деятельности им приходится сталкиваться с разными проблемами, при этом понимают свои дефициты и ищут ресурсы для их восполнения, как правило, ограничиваясь при этом

взаимопосещениями, консультациями и обменом опытом с коллегами. Установка на развитие влечет за собой ориентацию на результат, достичь которого учителям помогают заранее сформулированные и обращенные к ним самим вопросы, выстроенные в определенной логике.

2. Измерение глубины рефлексии.

В ответах на три вопроса, измеряющих глубину рефлексии, у всех участников прослеживалась динамика, позволяющая предположить, что рефлексивные взаимопосещения оказывают положительное влияние на развитие навыка профессиональной рефлексии. В качестве примера рассмотрим записи из двух рефлексивных журналов.

УБ2

Цель посещения серии уроков истории и литературы – сформулировать алгоритм развития навыка диалога в 5 классе.

Запись от 21.04.2017

Вопрос 1

Как добиться того, чтобы ученики формулировали проблемные вопросы? Нужно развивать самостоятельность, а не выполнять задание за учеников.

Вопрос 2

Проверять, как ученики понимают формулировки, вопросы. Учить учеников формулировать ключевую мысль абзаца через выделение ключевых слов.

Вопрос 3

Нужно научиться направлять дискуссию, а не навязывать ученикам свою точку зрения.

Обратил внимание на приемы, которые использовал преподаватель для поддержания дискуссии при комментированном чтении текста учебника.

Запись от 28.04.2017

Вопрос 1

Как правильно организовать дискуссию в классе? Если не установить четкие правила диалога, урок превратится в базар.

Вопрос 2

Нельзя увлекаться и читать лекцию, следить за распределением времени (сколько говорит учитель, а сколько ученики). Перестать работать со «своими» учениками, способными поддерживать обсуждение, вызывать «тихонь». Обязательно давать ученикам время подумать над вопросом, не начинать работать с первым, кто поднял руку.

Вопрос 3

Дискуссия таит в себе много опасностей, одна из них заключается в том, что половина класса может просто «отсиживаться». Параллельно с ведением дискуссии нужно не терять из поля зрения «молчунов», понимать, чем в данный момент занимается каждый из учеников (деятельностный подход).

Запись от 05.05.2017

Вопрос 1

Использование дифференцированных заданий при групповой работе, которая является подготовительным этапом к дискуссии. Не все ученики способны «поднять» задание. Дифференциация заданий позволит разговорить тихонь.

Вопрос 2

Учитель внимательно слушает учеников, но переформулирует их высказывания под свою точку зрения. Нельзя навязывать свою точку зрения ученикам!!!

Вопрос 3

•Для развития навыков диалога необходимо повторять структуру аргументации на доске.

- *Постараться выступить в роли эксперта, но не навязывать свою точку зрения.*

- *Перестать увлекаться формой, уделять внимание содержанию.*

- *Продолжать работу с дифференцированными заданиями.*

Запись от 12.05.2017

Вопрос 1

Учитель не объяснил критерии оценивания. Как будут выставляться оценки за участие в дискуссии? На глаз? Как вообще оценивать участие в дискуссии? Наверное, нужно обсуждать критерии совместно с учениками до начала выполнения задания.

Вопрос 2

Надо быть модератором дискуссии, а не диктатором. Визуализировать ход дискуссии на доске!!!

Вопрос 3

Стоит четко и ясно сформулировать критерии оценивания ответа и критерии групповой работы. Критерии нужно вывести на экран до начала дискуссии.

Очевидно, что записи УБ2 подчинены заранее обозначенной цели и все ответы связаны темой развития навыков ведения диалога. Записи позволяют проследить логику движения мысли учителя. Позволим себе ее восстановить.

В основе диалога – умение формулировать вопросы. Необходимо научить этому учащихся на текстовом материале путем выделения ключевых слов и микротем.

Роль учителя – быть не диктатором, а модератором дискуссии, а это значит меньше говорить, давать ученикам время на осмысление вопроса, провоцировать высказывания учеников, не давать отсиживаться «молчунам».

Чтобы все могли принять участие в дискуссии, следует вводить дифференцированные задания на этапе подготовке к ней.

Как поймет ученик, успешно ли он справился с заданием? Это во многом зависит от понимания им критериев оценивания.

Как представляется, в ходе осмысления всех обозначенных вопросов в сознании учителя должен сформироваться пусть рабочий, но алгоритм развития навыка ведения диалога.

Используя матрицу оценивания глубины рефлексии, предложенную Хиджин Ли, можно утверждать, что УБ2 демонстрирует второй уровень – «логическое обоснование»: учитель устанавливает связи между разными событиями своего предшествующего опыта, приводит логическое обоснование, пытается найти объяснение произошедшему, обобщает опыт и формулирует принципы своей учительской практики.

УБ4

Первоначально цель посещения уроков была сформулирована учителем весьма общо: «посмотреть на организацию дисциплины в классе», но после второго посещения она приобрела конкретное звучание: «проанализировать организацию групповой работы, распределение на группы, распределение ролей в группе, организация заданий для групп, оценка работы группы».

Запись от 16.02.2017

Вопрос 1

Перед уроком мы договорились, что будем смотреть на дисциплину в классе. Но по ходу урока я не выявил ни одного нарушения. Дети просидели весь урок идеально. Почему в классе идеальная тишина? С одной стороны, это хорошо для учителя, но вот детям, на мой взгляд, в тягость.

Вопрос 2

Скажу честно, на моих уроках нет идеальной тишины. Я этого и не требую. Мне нравится, когда в классе «рабочий шум». На уроке в 3в классе я заметил, что многие дети работают без энтузиазма, но тихо. С другой стороны, класс отвечает на все вопросы и справляется с заданиями учителя. Но если так просидеть 5 уроков, ученики больше устанут. Им нужна разгрузка. Наверное, на своих уроках я позволяю слишком много общения детям,

передвижения по классу. Но и мне и детям так комфортнее. Я не буду копировать уроки <имя учителя> и требовать постоянной тишины. Но некоторые приемы я возьму на вооружение. Все-таки школа – это не цирк. Порядок нужен во всем.

Вопрос 3

Вопрос дисциплины возникает у всех учителей. Надо ли требовать идеальной тишины или дать детям больше свободы? Об этом вопросе я еще не раз задумаюсь.

Запись от 28.02.2017

Вопрос 1

Если идет активное обсуждение в группах (дети выдвигают свои гипотезы, аргументируют свой выбор, спорят, доказывают), нужно ли успокаивать их? Интересно подобранные задания, а также работа в группах сменили обстановку в классе. Да стало шумно, но дети работают с интересом. При планировании урока нужно учитывать интересы детей.

Вопрос 2

Мне захотелось для мотивации учащихся находить интересные задания. Меньше смотреть на скучные параграфы, а больше уделять практическим заданиям.

Вопрос 3

Я еще раз убедился, что дети воспринимают информацию эффективнее, когда она проходит через их деятельность. Можно много раз объяснить ребенку, как перепрыгнуть через лужу. Но лучше всего взять и попробовать это на практике. Он усвоит это на всю жизнь.

Запись от 11.03.2017

Вопрос 1

Для организации правильной работы в группах необходимо учитывать возможности каждого ребенка.

Вопрос 2

Мне захотелось правильно разделять детей по группам, чтобы каждый из них чувствовал себя комфортно.

Вопрос 3

Работа в группах позволяет выравнять разницу между «слабыми» и «сильными» детьми. Этот прием способствует развитию коммуникативных навыков.

Запись от 21.03.2017

Вопрос 1

Для того чтобы этот прием был эффективен, нужно постоянно внедрять его в образовательный процесс.

Вопрос 2

Мне захотелось переломить себя, больше давать групповую работу, а не фронтальную.

Вопрос 3

Постоянное использование групповой работы позволяет повысить самоорганизованность детей, научить их договариваться

Как и в предыдущем случае, по рефлексивным записям УБ4 можно восстановить логику его мысли.

Идеальная дисциплина «в тягость» ученикам. А что если от нее отказаться? Можно, но в пользу организованной деятельности, например, групповой работы. Да, станет шумно, но дети будут работать с интересом.

Как правильно организовать работу в группе? Прежде всего необходимо учитывать возможности каждого ребенка.

Что развивает групповая работа? Навыки коммуникации, самоорганизации и диалога (умение договариваться).

Можно полагать, что учитель и в дальнейшем будет размышлять о специфике групповой работы, использовать эту форму работы в своей практике.

Как и УБ2, в ходе посещения уроков коллег УБ4 задает себе какие-то вопросы, пытается найти на них ответы, обобщает увиденное, начинает формулировать принципы своей учительской практики. Но разностороннего анализа полученного опыта пока нет. Так, например, учитель записывает в журнале, что групповая работа позволяет выравнивать разницу между «слабыми» и «сильными», но дальше этого тезиса не идет. Поэтому уровень глубины рефлексии пока остается на уровне «логического обоснования».

Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы Б приводятся в таблице ниже.

Таблица 6. Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы Б

Объект оценивания	Критерии оценивания	Показатели
Содержание рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогический характер перечисленных проблем, их количество. • Соотнесенность способов решения с обозначенными проблемами. • Точность формулировки цели педагогической деятельности / посещения урока. • Количество и качество формулировки проблемных вопросов, обсуждавшихся после урока. 	<p>Перечисляются проблемы с акцентом на профессиональных дефицитах, количество от 3 до 5.</p> <p>Основной способ – взаимодействие с коллегами, другие не упоминаются.</p> <p>В большинстве случаев цель – развитие ученика и личное профессиональное развитие. Цели посещения уроков связаны с наблюдением за методикой развития конкретного навыка ученика.</p> <p>Формулируют цепочки логически связанных вопросов, количество которых возрастает от посещения к посещению. Вопросы соотносятся с целью наблюдения.</p>
Глубина Рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Анализирует полученный опыт. • Формулирует идеи по изменению своей практики и присваивает их. • Связывает возможные изменения с результатами учащихся. 	<p>Логически объясняет для себя происходящее на уроке и задает последующие вопросы</p> <p>Формулирует для себя принципы учительской практики, без генерации новых идей.</p> <p>Формулируемые принципы соотносятся с учебными результатами учащихся.</p>

Группа В

Эту немногочисленную группу составляют учителя с высоким уровнем профессиональной рефлексии – по одному учителю от каждой школы, принимавшей участие в эксперименте.

1. Измерение содержания рефлексии.

В отличие от анкет участников предыдущих групп, ответы УВ были скрупулезными и занимали от 3 до 6 страниц. Приведем примеры некоторых ответов на первый вопрос анкеты (*С какими проблемами педагогической деятельности Вы сталкиваетесь как учитель? Какие способы Вы используете для их решения? Почему Вы используете именно эти способы?*).

УВ1

1. Знание методики преподавания (логика построения учебного материала, особенности моделирования знаний, особенности раскрытия учебного материала в соответствии с психологическим возрастом детей), методы и приемы.

Способы решения: *обучение у «источников», консультация у коллег, взаимопосещение уроков, опыт других из интернета (видео, презентации...)*

2. Выстраивание системы рефлексии и оценивания.

Способы решения: *начиная с 1 класса «раскручиваем механизм» (способы и приемы) рефлексии и оценивания по системе Г.И. Цукерман, Действия рефлексии и оценивания проводим «красной нитью» через всю систему обучения – учебные действия и разные мероприятия и ...*

3. Использование разных форм организации учебного сотрудничества (фронтальная, групповая, парная и индивидуальная работа на уроках и во внеклассной работе).

Способы решения: *запуск и реализация «механизма» групповой и парной работы, отработка алгоритма работы в группе (распределение социальных ролей, функций, планирование, исполнение, моделирование, защита результатов, рефлексия готового продукта и процесса работы в группе, в паре....*

УВ2

Современные стандарты требуют формирования у учеников универсальных учебных действий, составляющих основу «умения учиться». Возникают вопросы:

- какие методы более эффективны для организации системно-деятельного подхода?

- как ребенка нужно приобщить не только к репродукции, но и к творчеству, к исследованию?

Ответы ищу в новых стандартах, методической литературе, прохожу курсовую подготовку. Эти способы использую, так как они обязательны и требуются.

Также изучаю опыт коллег в своей школе во время взаимопосещений уроков, проведения тематических семинаров и опыт других педагогов (персональные сайты учителей).

УВ3

1. Соответствие профессионального уровня учителя современному состоянию науки и образовательных технологий.

Активное самообразование, чтение (!), прохождение онлайн курсов, общение с коллегами из ведущих школ города и на профессиональных онлайн площадках.

2. Обеспечение освоения каждым учащимся базовой части ФГОС по моему предмету.

Разбить содержание программы на элементы и оценивать степень освоения каждого каждым учащимся. Считать программу невыполненной, если хотя бы один ученик не освоит тот или иной элемент содержания программы.

3. Работа с разноуровневыми учениками: как «не тормозить» одних и «не потерять» других?

Создаю условия для развития «сильных» в формате кружков и факультативов. Пробую ставить «сильного» ученика в позицию учителя, вводить

взаимное оценивание, организую парную и групповую работу, даю домашние задания, продленные во времени и проч.

Цели профессиональной деятельности, сформулированные участниками при ответе на второй вопрос анкеты, звучат осмысленно (видно, что педагоги их присвоили) и обязательно учитывают использование образовательных технологий для их достижения.

*Моя цель, наверное, помочь детям **ЖИТЬ, ЖИТЬ ВМЕСТЕ, АДАПТИРОВАТЬСЯ К ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ**, через организацию учебно-воспитательной работы («**ОБУЧАЯ, ВОСПИТЫВАТЬ**» и «**ВОСПИТЫВАТЬ, ОБУЧАЯ**»). Помочь детям как можно «качественнее прожить» этот возрастной период жизни (начальная школа) - со всех ее сторон.*

*Идея взаимопосещений уроков замечательна! Мне безумно интересно, что и как делает учитель, что и как говорят и делают дети, а самое, главное, **ЧТО И КАК** в этой ситуации **ДЕЛАЮ Я** и мои ученики.*

*Присутствуя на уроке коллеги, я **ВИЖУ СЕБЯ, ПРОПУСКАЮ ЧЕРЕЗ СЕБЯ**, соотношу его действия со своими и, самое главное, понимаю, **ЧТО** я делаю и **ЗАЧЕМ, КАК** и **ПОЧЕМУ** так получается и **ЧТО С ЭТИМ ДЕЛАТЬ ДАЛЬШЕ**. И конечно же, как практику мне очень интересны педагогические приемы и фишки другого человека. Мне интересно, как другой учитель выстраивает работу с учениками по какой-нибудь интересующей меня проблеме, как это соотносится с тем, что выстроено и получается у меня и моих детей. Как «новые изюминки» будут приняты моими учениками.*
(УВ1)

Способствовать достижению учениками личностных, метапредметных, предметных результатов в соответствии с ФГОС, научить ребенка учиться, создать условия для становления субъектных качеств, активизировать деятельность учащихся. Достижению цели поможет эффективное построение учебного процесса.

Взаимопосещения позволяют усовершенствовать отдельные стороны педагогической деятельности, ставить и решать новые педагогические задачи. (УВ2)

Полнота и четкость прослеживается и в формулировке целей посещения уроков и вопросов, обсуждавшихся после них (третий вопрос анкеты).

УВ1

Цель: определить, с какими трудностями сталкиваются второклассники при изучении понятия спряжения глагола.

Вопросы:

- Какова природа затруднений, испытываемых учащимися?*
- Как помочь детям преодолеть трудности в изучении спряжения глагола?*

УВ2

Цель – анализ соблюдения четырех критериев инструкций: четкость, конкретность, последовательность, наблюдаемость.

Вопросы:

Конкретно ли звучит инструкция? Понимают ли дети, какие действия нужно выполнять? Дается ли детям алгоритм действий? Как организуется наблюдение за выполнением учебной задачи?

УВ3

Цель – анализ методики проведения уроков решения задач.

Вопросы:

1. Методика организации продуктивного общения (речь учителя, обращение к ученикам с вопросами, организация работы, рабочая атмосфера в классе).

2. Методика решения задач (работа над условиями задачи, краткая запись условий, графическое оформление условий, алгоритм решения задач, оформление ссылок, запись хода решения, проверка полученного решения, запись ответа).

3. Методика работы над определениями.

Участники группы демонстрируют высокий уровень содержания рефлексии, предполагающий много- и разнообразие тем, над которыми они размышляют, четкость формулировок, полноту ответов на вопросы.

2. Измерение глубины рефлексии.

В отличие от рефлексивных журналов группы Б, в записях УВ сложно проследить какую-либо существенную динамику в плане увеличения глубины рефлексии: участники изначально дают исчерпывающие, на наш взгляд, ответы на три поставленных вопроса. Не видим смысла анализировать ответы всех трех участников, рассмотрим несколько записей только одного рефлексивного журнала (УВ2) – самые лаконичные.

Запись от 10.02.2017.

Вопрос 1

Соответствуют ли мои формулировки учебных задач четырём критериям: чёткость, конкретность, последовательность, наблюдаемость? Продуманные формулировки учебных задач экономят время урока, повышают продуктивность.

Вопрос 2

Сложные учебные задачи делить на отдельные этапы, чаще составлять алгоритмы действий вместе с детьми в виде памяток, опорных сигналов (последовательность).

Убрать из речи отрицательные формулировки, например «не отвлекайся» и заменить на утвердительные «подбери и запиши в тетрадь проверочные слова к словам данным на доске. Время работы 5 минут» (четкость - описание ожидаемых действий).

Вопрос 3

Составление учебных заданий, но не инструкций – один из важнейших показателей педагогического мастерства. Формулировка вопроса, задачи только тогда будут понятны, когда они, осознаются учениками. Ученик ус-

пешно выполнит задание, когда понимает, что нужно делать, как и почему именно так.

Запись от 17.02.2017

Вопрос 1

Как организовать наблюдение за выполнением каждого шага алгоритма выполнения учебной задачи? Как организовать активную деятельность всего класса в ходе проверки?

Вопрос 2

Привлекать к наблюдению и контролю за каждым этапом выполнения учебной задачи самих учащихся (взаимопроверки). Они должны не просто исправлять ошибки, но и обосновывать исправление — объяснять правило.

Вопрос 3

Формулировка учебных задач должна дать ясное представление о результатах. Ученики должны знать критерии оценивания до начала выполнения учебной задачи.

Запись от 22.03.2017

Вопрос 1

Ставлю ли я задачи таким образом, чтобы в полной мере активизировать познавательную деятельность?

Нужно чаще ставить проблемные задачи, имеющие связь с жизнью, практическую направленность и при этом необходима насыщенность урока предметными действиями каждого ребёнка.

Вопрос 2

В процессе целеполагания учителю следует использовать опорные таблицы для учеников (к концу урока я буду знать... я буду уметь... я повторю... я смогу поразмышлять...)

Обеспечить детей инструментом, позволяющим удерживать, зафиксировать суть возникшей проблемы. Таким инструментом являются схемы, модели, детские рисунки, т.е. знаково-символические средства.

Вопрос 3

Время, затраченное на уроке на осознание темы и задач урока, восполняется результативностью учебного труда, успешностью учащихся.

В приведенных записях учитель анализирует свой опыт постановки и решения с учениками учебных задач с разных сторон: формулировка вопроса (проблемы), понимание учениками задачи, совместное составление алгоритма решения, организация и контроль выполнения задачи, оценивание результатов. Анализ завершается размышлениями о влиянии изменений в своей педагогической практике на результаты учеников. По Хи-Джин Ли, это можно считать третьим уровнем глубины рефлексии, то есть «рефлексивностью».

Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы В приводятся в таблице ниже.

Таблица 7. Результаты анализа материалов анкет и рефлексивных журналов группы В

Объект оценивания	Критерии оценивания	Показатели
Содержание рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Педагогический характер перечисленных проблем, их количество. • Соотнесенность способов решения с обозначенными проблемами. • Точность формулировки цели педагогической деятельности / посещения урока. • Количество и качество формулировки проблемных вопросов, обсуждавшихся после урока. 	<p>Перечисляются разнообразные затруднения и проблемы педагогического характера, количество от 7 до 17.</p> <p>Все способы соотносятся с перечисленными проблемами, соотнесенность формализована на графическом уровне.</p> <p>Цели педагогической деятельности формулируются четко, осознанно, с опорой на образовательные технологии. Цели посещения урока конкретны.</p> <p>Формулируются логически связанные друг с другом вопросы, коррелирующие с целью посещения.</p>

Глубина рефлексии	<ul style="list-style-type: none"> • Анализирует полученный опыт. • Формулирует идеи по изменению своей практики и присваивает их. • Связывает возможные изменения с результатами учащихся. 	<p>Анализирует полученные данные с разных сторон.</p> <p>Формулирует и присваивает (что отражается на языковом уровне) идеи по улучшению своей практики.</p> <p>Учебные результаты учеников всегда на первом месте при ответах на вопросы.</p>
-------------------	--	--

Выводы к главе 3

Полученные данные свидетельствуют о том, что взаимопосещения уроков способны стимулировать профессиональную рефлексию педагогов, особенно учителей, имеющих сравнительно небольшой опыт работы и – что существенно – владеющих базовыми рефлексивными навыками самооценки, формулировки цели, постановки проблемных вопросов, ведения равноправного диалога и др. Вместе с тем таким учителям в процессе взаимопосещений уроков очевидно необходимо кураторство со стороны более опытных коллег, не просто методистов, но педагогов, обладающих высоким уровнем профессиональной рефлексии. С точки зрения профессионального развития, для последних рефлексивные взаимопосещения, проводимые в описанном формате, вряд ли сыграют большую роль. Однако курирование педагогов, взаимопосещающих уроки друг друга, усложнит их задачу и, следовательно, даст импульс профессиональной рефлексии, направленной не только на свой опыт, но и на помощь коллегам, которая предполагает рефлексию относительно тех трудностей, с которыми они сталкиваются.

Учителя с низким уровнем профессиональной рефлексии могут составлять до половины педагогического коллектива. Для них инструмент рефлексивных взаимопосещений может оказаться трудным и даже бесполезным, поскольку он нацелен не на формирование, а на развитие навыков рефлексии, которые формируются в юношеском возрасте. Профессиональное развитие таких учителей можно сопровождать, используя иные инструменты: конкур-

сы педагогического мастерства, выступления на методических объединениях и проч.

Принимая во внимание тот факт, что учителя обладают разным уровнем профессиональной рефлексии и, как ученики, нуждаются в индивидуальной образовательной траектории, предлагаемая модель рефлексивных взаимопосещений может эффективно использоваться директором и администрацией для диагностики уровня профессиональной рефлексии педагогов школы (в том числе и «новеньких») с целью дальнейшего выбора инструментов профессионального развития, оптимальных для того или иного учителя.

Заключение

Нашим исследованием двигало если не сомнение, то во всяком случае недоверие к тому, что западные коллеги единодушно считают рефлексивные взаимопосещения уроков эффективным инструментом профессионального развития педагогов. С другой стороны – необходимость понимания сути и потенциала взаимопосещений уроков педагогами была продиктована моей внутренней неудовлетворенностью девятилетнего опыта взаимопосещений уроков в Школе имени А.М. Горчакова, директором которой я являюсь.

Результаты проведенной работы сводятся к следующему.

1. Впервые в российской и зарубежной практике описан и проанализирован опыт рефлексивных взаимопосещений уроков в разных форматах (взаимопосещения, организованные по традиционной модели, коллаборативные взаимонаблюдения, рефлексивные взаимопосещения на основе модели эмпирического обучения Д. Колба, взаимопосещения уроков с акцентом на рефлексивной практике наблюдателя, кураторская методика).

2. На основе проведенного анализа разработана и детально описана локализованная модель рефлексивных взаимопосещений, которая может быть использована на практике.

3. Предложены инструменты оценки ее эффективности.

4. Проведена апробация локализованной модели, которая позволила нам сформулировать несколько **наблюдений** касательно связи между системным взаимопосещением уроков и профессиональной рефлексией педагогов:

- предложенную систему рефлексивных взаимопосещений уроков можно использовать для диагностики уровня рефлексии педагогов школы и выбора оптимальных инструментов профессионального развития педагогов;

- рефлексивные взаимопосещения наиболее эффективны как инструмент профессионального развития для начинающих педагогов и педагогов со сравнительно небольшим опытом работы, обладающих базовыми навыками профессиональной рефлексии и осознающих потребность в их развитии;

- рефлексивные взаимопосещения – ресурсоемкий инструмент, требующий обязательного контроля со стороны организатора;

- работу организатора можно облегчить за счет кураторов, роль которых могут выполнять учителя с высоким уровнем профессиональной рефлексии.

Тема проведенного исследования имеет очевидные перспективы, связанные с изучением

- потенциала системы взаимопосещений при диагностике уровня профессиональной рефлексии педагогов;

- влияния взаимопосещений уроков на изменение качества педагогической рефлексии учителей с небольшим опытом работы;

- связи между взаимопосещениями и образовательными результатами учащихся;

- роли куратора в работе с учителями, посещающими уроки друг друга.

Литература

1. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования. М., 2009.
2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. [Электронный ресурс] URL: <http://window.edu.ru/resource/100/22100/files/pspu008.pdf> (дата обращения 22.01.2018).
3. Куксо, Е.Н. Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе. М., 2016.
4. Ушаков, К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М., 2017.
5. Шадриков, В.Д., Кузнецова М.Д. Квалификация педагогических кадров – условие получения качественного образования // Девятая международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования: Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию». М., 2012 [Электронный ресурс] URL: <https://publications.hse.ru/en/chapters/62770948> (дата обращения 22.01.2018).
6. Шадриков, В.Д., Кургинян, С.С., Кузнецова, М.Д. Тест рефлексии деятельности. М., 2015.
7. Bell, A. & Mladenovic, R. The benefits of peer observation of teaching for tutor development // Higher Education. 2008. № 55(6). С. 735-752. [Электронный ресурс] URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9093-1> (дата обращения 22.01.2018).
8. Bell, M. Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic development // International Journal for Academic Development. 2001. № 6(1). С 21-28.
9. Bell, M. Peer Observation of Teaching in Australia // Wollongong: Learning and Teaching Support Network. 2002. С. 1-10.
10. Bell, M., Cooper, P. Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation // International Journal for Academic Development. 2013. № 18(1). С. 60-73.

11. Blackmore, J.A. A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education // International Journal of Educational Management. 2005. № 19(3). С. 218-232.
12. Boye, A., Meixner, M. (2010). Growing a new generation: Promoting self-reflection through peer observation // Miller J.E., J. E. Groccia (Eds.). To improve the academy. 2010. №29. С. 18–31. [Электронный ресурс] URL: http://www.hws.edu/academics/ctl/pdf/self_reflection.pdf (дата обращения 22.01.2018).
13. Code of Practice: Reflective Peer Review (RPR) Scheme. University of Suffolk, 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ucs.ac.uk/About/Ourpolicies/StudentPolicy/Reflective-Peer-Review-Code-of-Practice.pdf> (дата обращения 22.01.2018).
14. Cosh, J. Peer Observation in Higher Education // A Reflective Approach. Innovations in Education & Training International. 1998. №35(2). С. 171-176.
15. D’Andrea, V. Peer review of teaching in the USA // Learning and Teaching Support Network, Generic Centre. 2002. [Электронный ресурс] URL: www.heacademy.ac.uk/resources (дата обращения 22.01.2018).
16. Donaldson, H. Relationships among peer observation and coaching, teacher reflection, and student achievement. Dissertation. The University of Alabama. 2015. [Электронный ресурс] URL: http://acumen.lib.ua.edu/content/u0015/0000001/0001817/u0015_0000001_0001817.pdf (дата обращения 22.01.2018).
17. Donnelly, R. Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2007. №19(2). С. 117-129. [Электронный ресурс] URL: <http://arrow.dit.ie/lcart/25/> (дата обращения 22.01.2018).
18. Doyle, M.J. Using peer-to-peer observation to improve teacher collaboration. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Capella University. 2012.

19. DuFour, R. Work Together But Only if You Want To // Phi Delta Kappan. 2011. №92(5). С. 57–61. [Электронный ресурс] URL: http://jimshiple.com/articles/work_together_021711.pdf (дата обращения 22.01.2018).
20. Engin, M., Priest, B. Observing teachers: A lens for self-reflection // Journal of perspectives in applied academic practice. 2014. Vol. 2. Issue 2. С. 2-9. [Электронный ресурс] URL: <http://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/view/90/html> (дата обращения 22.01.2018).
21. Gibbs, G. Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. Oxford, 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (дата обращения 22.01.2018).
22. Gosling, D. Guidelines for Peer Observation of Learning and Teaching. Paper for the Higher Education Academy's Education Subject Centre (ESCalate). 2000. [Электронный ресурс] URL: <http://escalate.ac.uk/resources/peerobservation/> (дата обращения 22.01.2018).
23. Gosling, D. Models of peer observation of teaching // Learning and Teaching Support Network, Generic Centre. 2002 [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching (дата обращения 22.01.2018).
24. Gosling, D. A new approach to peer review of teaching // SEDA. 2009. Paper 124. С. 7 - 15.
25. Gosling, D. Collaborative peer-supported review of teaching // Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. Netherlands: Springer. 2014. С. 13-31. [Электронный ресурс] URL: www.springer.com/cda/ (дата обращения 22.01.2018).
26. Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P. Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? // Studies in Higher Education. 2004. №29(4). С. 489-503. [Электронный ресурс] URL:

[http://www.studynet1.herts.ac.uk/ltic.nsf/0/5660734515B1844080257E3C0051450C/\\$FILE/Evaluating%20our%20peers%20is%20peer%20observationa%20a%20meaningful%20process.pdf](http://www.studynet1.herts.ac.uk/ltic.nsf/0/5660734515B1844080257E3C0051450C/$FILE/Evaluating%20our%20peers%20is%20peer%20observationa%20a%20meaningful%20process.pdf) (дата обращения 22.01.2018).

27. Healey, M., Ambler, T., Irhammar, M., Kilfoil, W., Lyons, J. International perspectives on peer review as quality enhancement // *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Netherlands: Springer, 2014. С. 201-219.

28. Hirsh L.J. Utilizing Peer Observation as a Professional Development Tool To Learn in Context. Doctoral Problem Results Submitted in Partial Fulfillment of The Doctorate of Education (Ed.D) in Educational Leadership in the College of Professional Studies from Northeastern University Boston. Massachusetts, 2011. [Электронный ресурс] URL: https://repository.library.northeastern.edu/downloads/neu:336621?datastream_id=content (дата обращения 22.01.2018).

29. Iqbal, I. (2013). Academics' resistance to summative peer review of teaching: questionable rewards and the importance of student evaluations // *Teaching in Higher Education*. 2013. Vol. 18. №5. С. 557- 569. [Электронный ресурс] URL: https://www.academia.edu/26038395/Academics_resistance_to_summative_peer_review_of_teaching_questionable_rewards_and_the_importance_of_student_evaluations (дата обращения 22.01.2018).

30. Keith, P. Exploring peer observation, reflective practice and tacit knowledge. British University in Dubai Institute of Education. 2007. [Электронный ресурс] URL: <http://bspace.buid.ac.ae/bitstream/1234/223/1/20050044.pdf> (дата обращения 22.01.2018).

31. Kember, D., Leung, D. et al. Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2000. Vol. 25. №4. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/238398050_Development_of_a_Questionnaire_to_Measure_the_Level_of_Reflective_Thinking (дата обращения 22.01.2018).

32. Landers, R. Implementation of a faculty peer review program. A Capstone Project Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Nursing Practice. Capella University. 2015 [Электронный ресурс] URL: https://www.nursinglibrary.org/vhl/bitstream/10755/346721/1/Landers,R_Dissertation+Manuscript_Implementation+of+a+Faculty+Peer+Review+Program.pdf (дата обращения 22.01.2018).
33. Lee, H.J. The nature of the changes in reflective thinking in preservice mathematics teachers engaged in student teaching field experience in Korea. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. 1999.
34. Lee, H.J. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking // Teaching and Teacher Education. 2005. №21. С. 699-715. [Электронный ресурс] URL: <http://gsueds2007.pbworks.com/f/preservice%2520reflection.pdf> (дата обращения 22.01.2018).
35. Lomas, L., Nicholls, G. Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching // Quality in Higher Education. 2005. №11(2). С. 137-149. [Электронный ресурс] URL: [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/enhancing-teaching-quality-through-peer-review-of-teaching\(37f3342d-40e3-4388-9e0c-e1f2b54e884f\).html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/enhancing-teaching-quality-through-peer-review-of-teaching(37f3342d-40e3-4388-9e0c-e1f2b54e884f).html) (дата обращения 22.01.2018).
36. Loughran, J., Gunstone, R. Professional Development in Residence: developing reflection on science teaching and learning // Journal of Education for Teaching. 1997. С. 159–178.
37. MacKinney, B. From Doing to Being: Nurturing Professional Learning Communities With Peer Observation. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Arizona State University, 2015.
38. Martin, G.A., Double, J.M. Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection // Innovations in Education & Training International. 1998. №35(2). С. 161-170.
39. McMahon, T., Barrett, T., O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing concep-

- tions, confusion of practice and mutually exclusive intentions // Teaching in Higher Education. 2007. №12(4). С. 499-511. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtld0070.pdf>. (дата обращения 22.01.2018).
40. Peel, D. Peer Observation as a Transformatory tool? // Teaching in Higher Education. 2005. №10(4). С. 489-504. [Электронный ресурс] URL: <http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510500239125?queryID=%24%7BresultBean.queryID%7D> (дата обращения 22.01.2018).
41. Potter, D. Peer observation and reflection: a strategy of collegial interaction among teachers. Dissertation. Ohio State University, 1991. [Электронный ресурс] URL: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1298926022/inline (дата обращения 22.01.2018).
42. Rowe, A., Solomonides, I., Handal, B. How to collaborate with peer observation. Macquarie University, 2010. [Электронный ресурс] URL: www.mq.edu.au/lih/pdfs/FBE_peer_obs.pdf (дата обращения 22.01.2018).
43. Royal, K. The meaning of education collaboration [Электронный ресурс] URL: <http://connectlearningtoday.com/meaning-education-collaboration/> (дата обращения 22.01.2018).
44. Schön, D. Educating the reflective practitioner. San Francisco, 1987.
45. Shortland, S. Peer observation: a tool for staff development or compliance? // Journal of Further & Higher Education. 2004. №28(2). С. 219-228. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/248979515_Peer_observation_A_tool_for_staff_development_or_compliance (дата обращения 22.01.2018).
46. Shortland, S. Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences // Innovations in Education and Teaching. 2010. Vol.47. №3. С. 295-304. [Электронный ресурс] URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2010.498181?journalCode=riie20> (дата обращения 22.01.2018).
47. Sullivan, P.B., Buckle, A., Atkinson, G. Peer observation of teaching as a faculty development tool // BMC Medical Education. 2012. № 12. С. 1-6. [Элек-

- тронный ресурс] URL:
<http://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-12-26> (дата обращения 22.01.2018).
48. Surgenor, P. Tutor, Demonstrator & Coordinator Development at UCD: Peer Observation. 2011. [Электронный ресурс] URL:
<http://www.ucd.ie/t4cms/Peer%20Observation.pdf> (дата обращения 22.01.2018).
49. Washer, P. Designing a system for observation of teaching // Quality Assurance in Education. 2006. Vol. 14. №3. С. 243-250. [Электронный ресурс] URL:
<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09684880610678559> (дата обращения 22.01.2018).
50. Weadick, A. Implementing Peer Observation of Teaching. A Formative Staff Development Initiative. [Masters dissertation]. Dublin: Royal College of Surgeons in Ireland. 2013. [Электронный ресурс] URL:
<http://epubs.rcsi.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=mscttheses> (дата обращения 22.01.2018).
51. Wyman, K.A. Participating Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Peer-to-Peer Collaboration for Professional Development, Ed. D., College of Education, Department of Curriculum and Instruction, University of Wyoming. 2010.
52. Yin K.R. Case Study Research. Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. URL: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004> (дата обращения 22.01.2018).

**Тест рефлексии профессиональной деятельности
(В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова)**

Вопрос	Абсолютно неверно	Скорее неверно	Затрудняюсь ответить	Скорее верно	Абсолютно верно
1. Обычно я принимаю решения быстро, спонтанно, без лишних размышлений. Это может приводить к ошибке, но зато я не стою на месте.					
2. Чаще всего я принимаю обдуманные и взвешенные решения, позволяющие получить желаемые результаты.					
3. Часто при решении задачи я спонтанно перескакиваю с одного действия на другое, отвлекаюсь, не могу довести дело до конца.					
4. Принимая решения, я стараюсь учесть все возможные последствия, взвешиваю все «за» и «против». Этот процесс часто затягивает решение и приводит к тому, что возможность оказывается упущена.					
5. Я предпочитаю действовать спонтанно, лишние размышления и планирование только отнимают время.					
6. Я всегда могу адекватно оценить					

стоящие передо мной задачи и ресурсы, необходимые для достижения желаемых результатов.					
7. Я часто сталкиваюсь с неудачами, поскольку у меня не хватает терпения заранее продумать свои действия.					
8. Я часто отказываюсь от задуманного, так как вижу слишком много возможных рисков, факторов, которые трудно учесть, начинаю сомневаться в собственных возможностях.					
9. Обычно я действую спонтанно и не анализирую промежуточные результаты. Только в конце можно оценить, действовал я правильно или нет.					
10. Я способен быстро оценивать обстановку и менять план действий в зависимости от обстоятельств.					
11. Часто я не понимаю, почему потерпел неудачу.					
12. Обычно я начинаю действовать быстро, не всегда правильно оценивая обстановку.					
13. Часто я трачу на оценку ситуации так много много времени, что задача теряет актуальность.					

14. Конечные результаты моей работы обычно соответствуют первоначальным задумкам.					
15. Часто я не могу сказать, почему я принял то или иное решение.					
16. Размышления о том, как выполнить то или иное действие, отнимают у меня так много времени и сил, что часто я даже не приступаю к задуманному.					
17. Часто я терплю неудачи из-за того, что не успеваю отследить изменение ситуации, внести коррективы в свою деятельность.					
18. Мне тяжело принимать решения, я всегда долго думаю и сомневаюсь.					
19. Обычно у меня есть четкие ориентиры, позволяющие мне контролировать ход своей деятельности и достигать запланированных результатов.					
20. Я устаю от того, что по ходу действий ситуация все время меняется, поступает новая информация, необходимо все учитывать и вносить коррективы в свои планы.					

Тест уровня рефлексивного мышления Д. Кембера

Вопрос	Абсолютно не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Абсолютно согласен
1. Когда я работаю, я могу что-то делать автоматически, не задумываясь.					
2. Эта программа / курс предполагает знание определенных понятий.					
3. Иногда я ставлю под сомнение то, как что-то делают другие, и пробую идти своим путем.					
4. По итогам этой программы / курса я изменю/изменил представление о себе.					
5. В ходе этого курса / программы мы так часто повторяем одни и те же действия, что я делаю их автоматически.					
6. Чтобы пройти этот курс / программу нужно понимать его содержание.					
7. Я часто размышляю о том, что сделал, и обдумываю альтернативные пути совершения тех же действий.					
8. Этот курс / программа поставила под сомнение идеи, которых я прежде					

придерживался.					
9. Как только я что-то запоминаю, я об этом больше не думаю.					
10. Чтобы выполнить что-то на практике, мне требуется понять учебный (теоретический) материал.					
11. Я часто размышляю о своих поступках, пытаюсь понять, мог ли я что-то сделать лучше.					
12. В результате полученного опыта теперь я многое делаю иначе.					
13. Если я делаю то, что мне говорят, у меня нет необходимости размышлять над своими действиями.					
14. В этом курсе / программе мне приходится постоянно размышлять над тем, что я изучаю.					
15. Я часто анализирую свой опыт, чтобы извлечь из него уроки и совершенствовать свою деятельность.					
16. В течение этого курса / программы я осознал свои заблуждения.					

Памятка для учителя, участвующего в реализации модели рефлексивных взаимопосещений уроков

Уважаемый коллега, Вы принимаете участие в реализации модели рефлексивных взаимопосещений уроков. Организатором процесса является _____ . Ему Вы можете задавать любые вопросы, связанные с взаимопосещениями уроков лично или по электронной почте _____ .

* * *

По классификации Д. Гослинга, взаимопосещения могут быть трех видов:

- оценивающие (администрация оценивает качество преподавания);
- развивающие (уроки посещает эксперт или коуч и дает учителю советы по совершенствованию учительской практики)
- рефлексивные (нацеленные на обмен опытом между учителями, коллегиальные обсуждения вопросов обучения).

С описанием трех моделей можно ознакомиться в *Приложении 3-1*.

В эксперименте нас интересует модель рефлексивных взаимопосещений.

Цель рефлексивных взаимопосещений не оценивание качества преподавания, а обмен профессиональным опытом, обеспечение обратной связи, необходимой учителю для решения вопросов преподавания и профессионального развития. Принципы модели представлены в *Приложении 3-2*.

Схема взаимодействия

Вы будете работать в сменных парах, триадах или группах. Смена партнера происходит обычно один раз в месяц (по согласованию с организатором – один раз в четверть).

Первое, что вы должны сделать, найти себе партнера(-ов) и согласовать свой выбор с организатором. По инициативе организатора паре (триаде, группе) может быть назначен куратор, задача которого – сопровождение процесса взаимопосещений и помощь (если такая требуется) при

- постановке целей взаимопосещения уроков, формулировке вопросов, которые планируется обсудить после посещения урока (если это необходимо);
- обсуждении посещенного урока;
- возникновении между участниками непонимания и/или конфликтной ситуации.

Участникам взаимопосещений достаточно провести-посетить 1 урок в неделю: на первой неделе урок проводит один учитель, на следующей – другой.

При взаимопосещениях просим вас строго следовать структуре рефлексивных взаимопосещений:

1. установочная встреча;
2. посещение урока;
3. обсуждение урока;
4. внесение записей в рефлексивный журнал.

1. Установочная встреча.

В ходе установочной встречи вам необходимо обсудить:

- что станет предметом наблюдения и на какие вопросы наблюдатель должен получить ответы;
- форму фиксации данных для последующего обсуждения (заполнение анкеты, таблицы, записи, видео съемка и др.);
- когда будет дана обратная связь по посещенному уроку и какие вопросы будут обсуждаться.

Целесообразно с самого начала определить круг вопросов, которые станут ключевыми для цикла взаимопосещений уроков в вашей паре. Эти вопросы должны касаться прежде всего работы с учащимися.

Предметом наблюдения могут стать самые разные аспекты урока:

- начало и завершение (постановка целей, подведение итогов);
- планирование и организация (соблюдение плана урока, соблюдение временных рамок, планируемая деятельность учащихся и ее соотнесенность с планируемыми результатами, степень осмысления учащимися своей деятельности и др.);
- работа с вопросами (какие вопросы задает учитель, как на них реагируют учащиеся, какие вопросы задают учащиеся, как на них отвечает учитель);
- вовлеченность учащихся;
- используемые учебные материалы, оборудование;
- стиль ведения урока (голос и интонации учителя, энтузиазм, уважение к ученикам и проч.);
- дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем знаний и многое другое.

Возможно, при проведении установочной встречи вам пригодится схема рефлексивного преподавания (*Приложение 3-3*).

После проведения установочной встречи заполните google-форму с датами посещаемых уроков и вопросами, которые будут в центре вашего внимания при обсуждении:

Пара	Даты и время посещаемых занятий	Вопросы для обсуждения после посещения (то, что будет в фокусе вашего внимания)

2. Посещение урока.

В ходе посещения урока в фокусе наблюдателя должны оказаться вопросы и задачи, поставленные на установочной встрече.

Во время посещения урока наблюдатель в свободной форме фиксирует свои наблюдения, впечатления, соображения и т.п. относительно вопросов, находящихся в фокусе его внимания. Ограничений по формату записей не вводится.

Записи ведутся в специальной тетради (см. Приложение 3-5) и по завершении цикла взаимопосещений представляются организатору для анализа.

3. Обратная связь после посещения урока

Главная задача этого этапа – ответить на вопросы, поставленные на установочной встрече.

Роль наблюдателя заключается не в том, чтобы дать обратную связь в традиционном понимании (что удалось, а что нет), а в том, чтобы задать вопросы, которые помогут учителю, проводившему урок, критически взглянуть на свою учительскую практику, и ответить на вопросы, которые волнуют его самого как учителя.

Обратную связь по прошедшему уроку следует дать в течение 2 дней по его завершении, иначе многие детали могут забыться; ее формат оговаривается участниками в ходе установочной встречи.

4. Рефлексия полученного опыта

После посещения урока учителю, проводившему урок, и учителю-наблюдателю необходимо внести записи в индивидуальный рефлексивный журнал (ведется в электронном виде, форма представлена в Приложении 3-6). Просим вас оформить эти записи в виде ответов на следующие вопросы:

- *Над какими вопросами собственной практики преподавания вы задумались после проведения/посещения урока? Что полученный опыт помог вам понять?*
- *Захотелось ли вам что-либо изменить в своей учительской практике после проведения/посещения урока? Если да, то что?*
- *Какие идеи о преподавании и обучении в целом появились у вас после проведения/посещения урока? Изменили ли вы свое представление о чем-либо или, наоборот, еще больше в чем-то утвердились?*

Возможно, ответить на поставленные вопросы вам поможет материал, представленный в Приложении 3-4.

Задание куратору

Вы будете работать с парой учителей, посещающих уроки друг друга.

В ваши задачи входит:

помогать участникам

- при постановке целей взаимопосещения уроков, формулировке вопросов, которые планируется обсудить после посещения урока (если это необходимо);
- при обсуждении посещенного урока;
- при возникновении между участниками непонимания и/или конфликтной ситуации;

ставить перед участниками задачи для последующих взаимопосещений (при этом каждая последующая задача должна быть на уровень выше, чем предыдущая).

Схема работы куратора

1. Куратор присутствует при обсуждении предстоящего урока, постановке участниками задач для посещения.
2. Куратор присутствует на уроке и фокусирует свое внимание на задачах, которые поставили перед собой участники взаимопосещения. Свои наблюдения куратор вносит в специальную тетрадь.
3. Куратор присутствует при обсуждении урока, при необходимости задает вопросы, помогающие участникам осуществлять рефлекссию.

Модели взаимопосещений уроков по Д. Гослингу

Цель / Характеристики	Оценка	Обучение	Рефлексивное наблюдение
Участники	Администрация и педагоги	Опытные педагоги и начинающие или эксперты и педагоги ОО	Педагоги (как равные)
Цель	Выявление недостатков, мониторинг педагогов, находящихся на испытательном сроке, контроль и оценка качества	Совершенствование педагогических компетенций учителя; общая оценка	Обсуждение педагогических практик; взаимная и саморефлексия
Результат	Отчет о проведении оценки	Отчет, предложения по профессиональному развитию учителя	Анализ, обсуждение, обмен опытом
Статус	Административный	Экспертный	Коллегиальный
Отношения между посещающим и посещаемым	Начальник – подчиненный	Эксперт – наблюдаемый	Равные, взаимные
Конфиденциальность	Между администрацией, оценивающим и оцениваемым	Между экспертом и наблюдаемым	Между наблюдающим и наблюдаемым в рамках поставленных целей
Включенность	Выбранные сотрудники	Выбранные сотрудники / приглашенные специалисты; экзаменатор	Все педагоги
Оценивание	Сдал / не сдал, количественная и качественная оценка	Сдал / не сдал, формирующее (развивающее) оценивание	Без оценки, конструктивная обратная связь
Предмет наблюдения	Качество преподавания	Качество преподавания, учебных материалов работа учащихся	Качество преподавания, работа учащихся
Заинтересованная сторона	ОО	Наблюдаемый	Все педагоги
Условия успеха	Внедренная система управления процессами	Наличие сотрудника / отдела, отвечающего за эффективность процедуры	Общее понимание педагогами значимости используемых образовательных технологий для достижения результата
Риски	Демотивация педагогов, недостаток взаимодействия, сопротивление	Отсутствие взаимной заинтересованности, отсутствие влияние результатов наблюдений на практику преподавания	Бессистемность, консерватизм, уверенность в том, что «все хорошо» («самодовольство»)

**Принципы рефлексивной модели взаимопосещений уроков
(по Д. Гослингу)**

Принцип	Описание
Профессиональная независимость учителя	Контроль за процессом взаимопосещения осуществляет учитель, проводящий урок.
Самооценка учителя	Главная цель взаимопосещений – стимулировать педагогическую рефлексию учителя, которая в свою очередь должна обеспечить возможность более адекватной самооценки.
Развитие учителя	Взаимопосещения – инструмент профессионального развития и взаимного обучения учителей внутри образовательной организации; они не должны использоваться для оценки работы учителя.
Взаимодействие педагогов	Учителя взаимодействуют на принципах равенства, доверия и взаимной поддержки.
Командность	В процесс взаимопосещений должна быть вовлечена большая часть педагогического коллектива; при этом взаимодействие может осуществляться в парах, триадах, группах большего размера.
Нацеленность на результат	Рефлексивные взаимопосещения должны прямо или косвенно позитивно повлиять на учительскую практику и учебные результаты учащихся.
Диалог	Обсуждение вопросов преподавания и развития учащихся способствует развитию педагогической рефлексии.
Научность и нацеленность на лучшие педагогические практики	Использование лучшего педагогического опыта и его пополнение. Процесс взаимопосещений должен основываться не столько на субъективных ощущениях, сколько на знаниях, почерпнутых участниками из научной литературы.

Модель рефлексивного преподавания

	<p>Чему я буду учить / чему научил? Почему я этому должен учить / научил? Каковы будут / были мои учебные цели на этот урок? Чем будут заняты / занимались ученики? Как я узнаю / узнал, кто чему научился?</p>	
<p>Как моя учительская практика влияет на учение ученика? Как мои предположения влияют на мою учительскую практику? Что мне улучшить в моей педагогической практике? Какие неразрешимые вопросы встают передо мной, и как я могу их разрешить?</p>		<p>Как я буду вести / вел урок, чтобы обеспечить поддержку каждому ученику? Как мои педагогические действия помогут / помогли или помешают / помешали учению ученика?</p>
	<p>Как я буду оценивать / оценивал то, чему научились ученики? Насколько моя система оценки оправдана? Как моя система оценки дает мне понять, что умеет ученик и какие у него проблемы?</p>	

Вопросы, которые можно использовать на этапе рефлексии

Учитель, проводивший урок:

Что у меня получилось?

Что я мог бы сделать лучше?

Что было самое сложное во время урока? / С какими трудностями я столкнулся?

Что мне дала обратная связь от наблюдателя?

Что мне следует изменить в моей учительской практике?

Учитель, присутствовавший на уроке:

Что у учителя получилось особенно хорошо?

Чему я научился у коллеги?

Что бы я использовал в своей практике?

Что мне стоит изменить в моей практике?

Кроме этого, с целью систематизации финального этапа взаимопосещений возможно использовать рефлексивную модель, предложенную Г. Гиббсом.



На этапе **описания опыта** учитель обозначает предмет рефлексии, помещая его в необходимый контекст. Фиксация **ощущений** может осуществляться путем ответов на вопросы: Что я чувствовал? О чем я думал? Что я переживал по завершении? За этим следует **оценка** своей реакции на произошедшее и реакции окружающих, выделение положительных и отрицательных моментов. При **анализе** ситуации имеет смысл обратить внимание на то, что способствовало или препятствовало успеху. **Выводы** должны строиться на размышлениях о том, что могло бы быть сделано иначе или в дополнение к тому, что было сделано, и чему научил опыт. Дальнейшие действия могут включать в себя не только определенный пошаговый план, но и советы самому себе, которые помогут не совершать ошибок в будущем.

Возможные формы ведения записей во время посещения урока

Дата _____
 Предмет _____
 Класс _____
 Тема урока _____
 Учитель, проводивший урок _____

Ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки
 ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки
 заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки

или

ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки	ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки
ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки	ваши заметки ваши заметки ваши заметки ваши заметки

Или

Вопрос	Ответ
Вопрос	Ответ

или иной другой формат.

Форма ведения рефлексивного журнала

Дата _____
Предмет _____
Класс _____
Тема урока _____
Учитель, проводивший урок _____

Цель/задачи, которую/ые участники взаимопосещений ставили перед собой до посещения уроков:

Вопросы, обсуждавшиеся после урока:

Ответьте на три вопроса по результатам посещения урока коллеги:

- *Над какими вопросами собственной практики преподавания вы задумались после проведения/посещения урока? Что полученный опыт помог вам понять?*
- *Захотелось ли вам что-либо изменить в своей учительской практике после проведения/посещения урока? Если да, то что?*
- *Какие идеи о преподавании и обучении в целом появились у вас после проведения/посещения урока? Изменили ли вы свое представление о чем-либо или, наоборот, еще больше в чем-то утвердились?*