

УДК 371+378.046.4

DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.06

**В. К. Маркова<sup>(1)</sup>, А. Н. Иоффе<sup>(2)</sup>,  
И. А. Виноградова<sup>(3)</sup>, Е. В. Иванова<sup>(4)</sup>,  
Е. В. Маякова<sup>(5)</sup>**

*(1, 2, 3, 4, 5) Московский городской педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация*

*(1) E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru*

## **Апробация моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте новых форматов повышения квалификации**

*Поступила в редакцию / Received 15.06.2021*

*Поступила после рецензирования / Revised 12.07.2021*

*Принята к публикации / Accepted 13.07.2021*

Аннотация. Статья посвящена опыту апробации моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов», ориентированной не на отдельных слушателей, а на коллективы образовательных организаций, которые заинтересованы в решении актуальных проблем посредством деятельности обучающихся сообществ педагогов. Основная цель такой программы — создание условий для организации и функционирования обучающихся сообществ педагогов в каждой школе, которая участвует в апробации разработанных нами моделей обучающихся сообществ педагогов. Подразумевается устранение противоречий между предзаданной структурой программы повышения квалификации, требованиями к ее разработке и реальным запросом коллективов образовательных организаций. Описаны теоретические и практическая модели обучающихся сообществ педагогов, которые легли в основу разработки содержания программы. Представлены этапы ее реализации: «Введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения», «Осознание своей роли в обучающемся сообществе педагогов», «Решение проблем», «Построение модели обучающегося сообщества педагогов», «Представление моделей обучающихся сообществ педагогов», — обеспечивающие постепенное движение педагогов от понимания индивидуальных смыслов деятельности к выбору значимой проблематики работы и, наконец, к разработке и практической реализации моделей обучающихся сообществ педагогов. Сделаны выводы об эффективности выбранного формата повышения квалификации педагогических коллективов, обозначены возможности использования результатов данной работы.

Ключевые слова: педагог; общеобразовательная организация; повышение квалификации; обучающееся сообщество педагогов; проблемно-ориентированное обучающееся сообщество педагогов; коммуникационное обучающееся сообщество педагогов; смешанное обучающееся сообщество педагогов.

**V. K. Markova<sup>(1)</sup>, A. N. Ioffe<sup>(2)</sup>,  
I. A. Vinogradova<sup>(3)</sup>, E. V. Ivanova<sup>(4)</sup>,  
E. V. Mayakova<sup>(5)</sup>**

*(1, 2, 3, 4, 5) Moscow City University (MCU),  
Moscow, Russia.*

*(1) E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru*

## **Testing of teacher learning communities models in the context of new formats of skills development**

**Abstract.** The article is devoted to the experience of approbation of models of learning communities of teachers in the context of skill development program «Organization and mentoring support for the activities of learning communities of teachers». It is focused not only on individual teachers, but on teams of educational organizations interested in solving professional and educational problems through the activities of learning communities of teachers. The main goal of the program is to create conditions for the organization and functioning of learning communities of teachers in each school, which participates in the approbation of models of learning communities of teachers. This implies the elimination of contradictions between the predetermined structure of the skill development program, the requirements for its creation and the real demand of educational organizations. The authors described the theoretical and practical models of learning communities of teachers. These models are formed the basis for the development of the program content. There are some stages of its implementation: «Introduction to the problems of learning communities of teachers and their mentoring support», «Awareness of teachers of their role in the learning community of teachers», «Problem solving», «Building a model of learning community of teachers», «Presentation of models of learning communities of teachers». These stages ensure the gradual movement of teachers from understanding their individual meanings of the activity to the choice of significant problems of work and, finally, the development and practical implementation of models of learning communities of teachers. In conclusion it were said about the effectiveness of the selected format of professional development of teaching staff. The possibilities of using the results of this work are indicated.

**Keywords:** teacher; general educational organization; skills development; learning community of teachers; professional learning community; problem-oriented learning community of teachers; communication learning community of teachers; mixed learning community of teachers.

## Введение

**И**нтерес к развитию компетенций педагогов через взаимодействие в обучающихся сообществах и достижению коллективных результатов прослеживается и в отечественных, и в зарубежных трудах [Кожевникова, 2017; Матвеева, 2020; Alhanachi et al., 2021; Chichibu & Kihara, 2013; DuFour, 2004; Ell & Major, 2019; Hord, 1997; Kwak & Kim, 2016; Mu et al., 2018; Schipper et al., 2017; Vaillant, 2019; Wang et al., 2017; Warwas & Helm, 2018; Yin & Zheng, 2018]. Опираясь на позиции исследователей, мы определяем обучающиеся сообщества педагогов как неформальные объединения педагогов, нацеленные на обмен профессиональным опытом и/или совместное решение проблем, которые возникают в их профессиональной деятельности [Иоффе и др., 2021].

В контексте системы повышения квалификации обучающиеся сообщества педагогов рассматриваются в публикациях ряда авторов [Бершадская Е. А. и Бершадский М. Е., 2018; Воронов и др., 2021; Илюшин и Азбель, 2017; Медник, 2015; Нерадовская, 2018; Соловьева, 2014; Тихомирова и Алферова, 2017], при этом чаще всего речь идет о неформальном обучении, не предполагающем сертификации [Медник, 2015; Нерадовская, 2018; Соловьева, 2014].

А. Р. Воронов и соавторы описывают опыт создания профессионального педагогического обучающегося сообщества для обмена информацией, взаимообучения, работы с актуальными проблемами в режиме «здесь и сейчас», отмечая, что привычные форматы курсов повышения квалификации не в полной мере решают такую задачу. По мнению этих авторов, учитель нуждается в непосредственном сопровождении в процессе педагогической деятельности [Воронов и др., 2021]. Е. А. Бершадская и М. Е. Бершадский также считают, что традиционная система повышения квалификации нуждается в модернизации, и обосновывают ценность развития педагогических компетенций в обучающихся сообществах [Бершадская Е. А. и Бершадский М. Е., 2018, с. 185–197].

Л. С. Илюшин и А. А. Азбель видят миссию профессиональных сообществ педагогов в «системном преодолении кризиса формального, немотивированного педагогического образования» [Илюшин и Азбель, 2017]. Цели таких сообществ разнообразны: «от профессиональной коммуникации и рефлексии до развития профессиональной идентичности и принятия новых смыслов профессии» [Илюшин и Азбель, 2017].

Отдельным ресурсом неформального повышения квалификации педагогов можно назвать сетевые сообщества [Брыксина и Тараканова, 2015; Воротникова, 2014; Громова и др., 2016; Котлярова, 2015; Круподерова, 2017; Сергеев и Соколов, 2014]. Например, А. Е. Котлярова раскрывает их возможности в поддержке непрерывного профессионального развития педагога [Котлярова, 2015]. Е. П. Круподерова пишет: «В сообществе у педагогов имеется возможность выбора индивидуальной траектории своего развития на основе

личностных потребностей с учетом того, что востребовано в условиях их образовательных организаций» [Круподерова, 2017].

Существуют и дополнительные профессиональные программы, в которых предусматривается работа с сообществами педагогов, но следует отметить, что их не так много. Одним из ярких примеров является группа программ повышения квалификации, предлагаемых Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее» в рамках Программы по развитию личностного потенциала. Эти программы предполагают системное обучение педагогов, которые в будущем образуют профессиональные обучающиеся сообщества в своих образовательных организациях<sup>1</sup>. От каждой школы или детского сада проходят подготовку в среднем по 4 управленца и 11 педагогов. Работа организована по группам. Отдельная программа предусмотрена для наставников из этих образовательных организаций, которым предстоит создание, развитие и навигация профессиональных обучающихся сообществ.

Небольшое количество программ повышения квалификации, ориентированных не на отдельных слушателей, а на конкретные педагогические сообщества и команды, может быть обусловлено противоречием между достаточно жесткой структурой таких программ, требованиями к их разработке и реальным запросом коллективов образовательных организаций.

Вероятно, по этой причине во многих рассмотренных статьях сделан акцент на неформальном повышении квалификации через взаимодействие педагогов в сообществах. При таком подходе не предполагается оформления специальной программы.

Наша цель — предложить такой формат повышения квалификации, который снимал бы это противоречие. Программа повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» предназначена для коллективов образовательных организаций. С одной стороны, формулировка ее цели обусловлена требованиями к совершенствованию компетенций слушателей («Совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области организации и наставнического сопровождения деятельности обучающихся сообществ педагогов»). С другой стороны, большое значение имеет и неформальная цель, своего рода метацель — создание условий для организации и функционирования обучающихся сообществ педагогов, потенциал которых позволит эффективнее решать актуальные проблемы школы.

Содержание предлагаемой программы повышения квалификации во многом формируется исходя из запроса слушателей. Занятия проводятся для коллектива каждой школы (20–30 педагогов), заинтересованного в создании

---

<sup>1</sup> Система подготовки педагогических кадров [Электронный ресурс] // Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». URL: <https://vbudushee.ru/education/programma-porazvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/sistema-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov/> (дата обращения: 28.05.2021).

обучающихся сообществ педагогов. В ходе обучения каждый педагогический коллектив делится на 3–4 группы для работы по выбранным направлениям/темам. Новизна программы обусловлена:

- интеграцией неформального запроса школ, активности педагогов и системы повышения квалификации;
- акцентированием внимания на решении проблем в конкретных школах с помощью обучающихся сообществ педагогов;
- выстраиванием взаимодействия с педагогами исходя из потребностей педагогических коллективов и выявленных особенностей образовательных организаций;
- разработкой и практической реализацией моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте выявленных особенностей взаимодействия и предметно-пространственной среды в конкретных школах.

В статье описан опыт апробации моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» (16 марта – 19 мая 2021 года в очно-заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий). Участниками апробации стали 111 педагогов из пяти московских школ.

### Методы исследования

В качестве одного из методов проведенной работы мы выделяем моделирование, которое позволило, с одной стороны, создать модели обучающихся сообществ педагогов, а с другой — разработать содержание занятий. Кроме того, накануне старта программы был проведен опрос участников образовательных отношений каждой школы с целью выявления доминирующего типа культуры образовательной организации [Иоффе, 2018], который может обуславливать специфику создаваемых обучающихся сообществ педагогов. В ходе апробации было проведено наблюдение и описание хода и результатов работы педагогов в рамках предлагаемой программы повышения квалификации. Для получения обратной связи и общей оценки эффективности программы слушателям была предложена анкета.

### Результаты исследования

В основу программы повышения квалификации были заложены теоретические модели обучающихся сообществ педагогов, описанные в ходе анализа литературы по соответствующей проблематике, и практическая модель, разработанная для непосредственной работы слушателей.

Рассмотрим эти модели более подробно.

### 1. Теоретические модели обучающихся сообществ педагогов.

Анализ отечественного и зарубежного опыта позволил выявить и описать основные характеристики проблемно-ориентированной и коммуникационной моделей обучающихся сообществ педагогов [Маркова и др., 2021]. В дальнейшем модели были уточнены, также подробно описаны потенциальные алгоритмы и условия возникновения, факторы эффективности, субъекты и объекты, принципы, подходы, направления и форматы работы обучающихся сообществ педагогов (табл. 1).

Таблица 1

**Теоретические модели обучающихся сообществ педагогов**

Характеристика теоретической модели	Теоретическая модель	
	Проблемно-ориентированная	Коммуникационная
Основа для возникновения	Проблема, требующая решения	Потребность в обмене опытом
Типичные алгоритмы возникновения	Выявление проблемы – поиск решения – вовлечение в поиск других педагогов	Возникновение потребности в обмене опытом – организация событий (мероприятий) по обмену опытом – вовлечение других заинтересованных
Условия, способствующие возникновению	Желание объединиться и работать в команде; заинтересованность в совместной работе; общность проблем, целей и ценностей; сложившиеся традиции командной работы и взаимопомощи; взаимопонимание; комфортная атмосфера для взаимодействия; равнодушие отдельных педагогов; стремление к саморазвитию	
	Наличие актуальных проблем, требующих решения	–
Факторы, способствующие эффективности	Заинтересованность в общей деятельности, слаженная командная работа, умение слушать и уважать мнения друг друга, общность идей (интересов, целей), взаимообучение и обмен опытом, креативность, специально организованная деятельность сообщества под руководством наставника	
Основные принципы	Добровольность, открытость, неформальность, неиерархичность, общие ценности и видение, сотрудничество, коллективная ответственность, взаимообучение, практикоориентированность, рефлексия деятельности и взаимодействия	
Субъекты	Педагоги, а также другие люди, которые становятся участниками деятельности по решению проблемы (обучающиеся, родители и т. д.)	Педагоги, а также другие люди, которые имеют то или иное отношение к деятельности обучающегося сообщества педагогов
Объекты	Взаимосвязи, взаимодействия, взаимоотношения, темы и направления работы	

Характеристика теоретической модели	Теоретическая модель	
	Проблемно-ориентированная	Коммуникационная
Подходы к организации деятельности	Событие (мероприятие)	
Основные направления работы	Исследование урока (Lesson Study); педагогическая супервизия; совместное выявление и решение проблем и др. Взаимообучение как сопутствующее направление	Взаимообучение как основное направление
Основные форматы работы	Встречи в контексте Lesson Study; совместная разработка урока; встречи для поиска решения проблем и др.	Площадки для общения, выезды, конкурсы команд, взаимопосещения и др.

В основе коммуникационных обучающихся сообществ педагогов в первую очередь лежит потребность участников в обмене опытом. Отсюда и разнообразие форматов: взаимопосещения, площадки для общения, выезды и т. д. Проблемно-ориентированные сообщества складываются прежде всего для решения той или иной проблемы в педагогической деятельности. Соответственно, и события (мероприятия) такого обучающегося сообщества направлены главным образом на поиск путей решения проблемы. Стоит заметить, что эти модели не исчерпывают практического разнообразия обучающихся сообществ педагогов и имеют весьма условные границы. Например, наряду с обозначенными моделями могут быть смешанные: проблемно-коммуникационные или коммуникационно-проблемные.

## 2. Практическая модель обучающегося сообщества педагогов.

Несмотря на то что представленные модели носят теоретический характер, они позволяют приблизиться к пониманию, каким может быть обучающееся сообщество педагогов в зависимости от условий, в которых оно будет функционировать. Мы полагаем, что коммуникационная модель оптимальна для организации событий по обмену педагогическим опытом, что подтверждают примеры различных площадок для общения, фестивалей и конкурсов городского, регионального, всероссийского, международного уровней и других проектов.

Проблемно-ориентированная модель, а также смешанные модели могут стать основой для создания обучающихся сообществ педагогов в отдельной школе. При таких условиях учителя смогут сконцентрироваться на решении конкретных проблем, возникающих в их профессиональной деятельности.

Для непосредственной работы со слушателями программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» была необходима практическая модель, которая будет учитывать потребности конкретных педагогических коллективов и позволит спланировать работу по выбранным ими направлениям (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Практическая модель обучающегося сообщества педагогов (ОСП)

Важная особенность такой модели состоит в том, что задается только рамка: набор структурных элементов, таких как цель, задачи, форматы работы и т. д. Группы слушателей, то есть складывающиеся на практике обучающиеся сообщества педагогов, сами формулируют ее содержание.

Основные элементы практической модели:

- 1) «целеполагание»: постановка цели обучающегося сообщества педагогов, определение задач — шагов к достижению цели;
- 2) «проблемы/вызовы», с которыми столкнулось или сталкивается обучающееся сообщество педагогов;
- 3) «планируемые результаты»: продукты, которые получит, и эффекты, которых достигнет обучающееся сообщество педагогов;
- 4) «форматы работы»: форматы, в которых обучающееся сообщество будет функционировать (например, Lesson Study, встречи для разработки и обсуждения занятий, встречи для обсуждения и решения проблем, площадки для общения, взаимопосещения уроков и многие другие);
- 5) «планирование работы»: общий план работы, план встреч обучающегося сообщества педагогов;
- 6) «проблемные области»: то, что может затруднять работу обучающегося сообщества педагогов (точки роста, дефициты, трудности, противоречия);
- 7) «ценности и принципы»: то, что может объединять участников обучающегося сообщества педагогов (ценностные ориентиры, смыслы, принципы, которые разделяют все);
- 8) «инструменты и ресурсы»: методы, приемы, техники, используемые как в работе обучающихся сообществ педагогов в целом, так и в решении актуальных проблем в частности.



### 3. Апробация моделей обучающихся сообществ педагогов.

Как уже было отмечено, апробация моделей обучающихся сообществ педагогов проходила на базе пяти образовательных организаций города Москвы (далее — школы А, Б, В, Г, Д) через реализацию программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов».

В процессе работы был сделан акцент на следующих аспектах:

- введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения;
- осмысление педагогами своей роли в обучающемся сообществе педагогов;
- определение и дальнейшее обсуждение проблем профессиональной и образовательной деятельности в образовательной организации;
- выбор проблематики работы, обсуждение модели обучающегося сообщества педагогов;
- рассмотрение проблем профессиональной и образовательной деятельности в контексте модели обучающегося сообщества педагогов / с использованием потенциала обучающегося сообщества педагогов;
- обсуждение и представление моделей обучающегося сообщества педагогов в контексте реальных проблем деятельности школ;
- представление кейсов, отражающих практику реализации моделей.

Рассмотрим далее этапы занятий с педагогами.

#### **3.1. Этап «Введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения».**

На этом этапе занятия проводились в формате лекций с элементами дискуссии. Были рассмотрены понятия, цели и задачи, функции, характеристики, некоторые форматы работы обучающихся сообществ педагогов (например, Lesson Study, встречи для поиска решения проблем, взаимопосещения занятий и др.).

Основываясь на потребностях педагогических коллективов и предположении, что наиболее актуальными для конкретных школ могут стать проблемно-ориентированные и смешанные обучающиеся сообщества, преподаватели предложили слушателям подумать, какие проблемы, по их мнению, лучше всего решать совместно с коллегами (см. рис. 2). Подобный опрос — первый шаг к обсуждению и выбору проблем, решением которых будут заниматься обучающиеся сообщества педагогов.

Обобщая полученные на занятиях материалы, можно выделить основные группы проблем. Это проблемы, связанные:

- с образовательной деятельностью, в том числе с ее организационными и методическими аспектами, оцениванием;
- организацией событий (мероприятий), в том числе общешкольных;
- подготовкой, проведением и анализом уроков;
- коммуникацией с участниками образовательных отношений, в том числе с решением конфликтных ситуаций, работой с разными категориями



**Рис. 2.** Примеры ответов педагогов на вопрос «Какие проблемы, на ваш взгляд, лучше всего решать вместе с коллегами?»

обучающихся («трудными», неуспевающими, одаренными и др.), учебной мотивацией.

Этот этап предполагал и обсуждение ценностных оснований наставнической поддержки обучающихся сообществ педагогов, а также моделей наставничества: традиционной, реверсивной, партнерской, целевой, адаптационной, сегментированной, полипозиционной, имплицитной, ситуативной [Блинов и др., 2019; Кларин, 2016; Эсаулова, 2017]. Слушатели анализировали, какие модели наставничества могут быть эффективными для их школ. Наибольшее предпочтение было отдано адаптационной, традиционной, целевой моделям наставничества, также заинтересовали, но в меньшей степени, возможности сегментированного и партнерского наставничества.

### **3.2. Этап «Осознание своей роли в обучающемся сообществе педагогов».**

На этом этапе взаимодействие было построено таким образом, что педагоги погружались в осознание своей роли в обучающихся сообществах педагогов, определяли свой потенциал, вовлекались в решение конкретных проблем, существующих в школе. Преподаватели программы повышения квалификации стали уже не трансляторами знаний, а «доверенными критиками» (trusted

inquisitors) [Thornton, 2015] и модераторами [Бычкова и др., 2020], которые организовывали и направляли обсуждения, помогали педагогам обнаружить возможности и дефициты.

Значимым моментом вхождения педагогов в обучающееся сообщество становится осознание своей роли в нем, поэтому в структуру занятий было включено упражнение «Я участник обучающегося сообщества педагогов». Педагогам было предложено ответить на ряд вопросов, которые могут помочь отрефлексировать смыслы и ценности обучающегося сообщества педагогов, свои интересы и потребности, свои возможности («Кто я в сообществе педагогов?», «Для чего мне участвовать в этом?», «Какой вопрос я хочу решить?» и т. д.). Далее педагоги имели возможность обсудить в группах свои ролевые предпочтения в обучающемся сообществе.

### **3.3. Этап «Решение проблем».**

Целью этого этапа стало выявление конкретных проблем профессионального и образовательного характера и определение шагов для их решения.

Преподаватели представили результаты исследования, которое позволило выявить преобладающие типы культуры каждой школы и дать рекомендации, как учесть их специфику в работе обучающихся сообществ педагогов. Кроме того, были актуализированы представления слушателей о том, какие проблемы лучше решать вместе с коллегами (см. этап 3.1). Такой мостик к предыдущим рассуждениям позволяет создать целостную картину взаимодействия в рамках программы повышения квалификации, помогает педагогам увидеть «свое» в представленных ожиданиях, осознать изменения, которые уже произошли в понимании специфики деятельности обучающихся сообществ педагогов, а также перейти к последующим обсуждениям актуальных проблем школы.

Работа строилась также по группам: в онлайн-взаимодействии она проходила в сессионных залах Zoom с использованием доски Miro или сервиса «Google Презентации», в офлайн-взаимодействии — на флипчартах. Алгоритм был следующим:

1. Выделение пула актуальных проблем, которые необходимо решить в школе.
2. Выбор пяти наиболее актуальных проблем.
3. Определение приоритетности проблем по 5-балльной шкале (от 1 — наиболее значимая до 5 — наименее значимая).
4. Выделение одной проблемы для более глубокой разработки.

Пути решения выделенной проблемы было предложено оформить, ответив на вопросы: «Что может быть сделано для решения данной проблемы?», «Кто или что может стать лучшим ресурсом для решения проблемы?», «Какие шаги в решении проблемы вы готовы предпринять?», «Какие ресурсы имеются для решения проблемы?», «Что может помешать в решении проблемы?».

После обсуждения в группах всем участникам предоставлялась возможность внести свои предложения, обменяться идеями для решения проблем

с использованием метода сфокусированного неформального обсуждения «Мировое кафе» [Brown & Isaacs, 2005]. Далее каждая группа возвращалась к результатам своей работы, при необходимости педагоги вносили дополнения и корректировки с учетом предложений коллег и представляли свои наработки.

По окончании этапа педагогам было предложено пообщаться друг с другом в течение последующей недели и определиться с вопросами, на основе которых в дальнейшем будет выстраиваться модель обучающегося сообщества педагогов.

### **3.4. Этап «Построение модели обучающегося сообщества педагогов».**

На этом этапе педагогам была предложена практическая модель обучающихся сообществ педагогов. Предзаданные структурные элементы модели (см. рис. 1) позволяют педагогам разработать общее видение обучающегося сообщества и сориентироваться в существенных аспектах совместной работы. На занятиях у каждого обучающегося сообщества была возможность перекомбинировать, дополнять, исключать отдельные составляющие модели и в итоге выстраивать свою собственную модель.

Далее педагоги выстраивали структуру модели и наполняли ее содержанием исходя из конкретных вопросов, касающихся деятельности школы. Темы, над которыми работали группы, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Темы работы групп (обучающихся сообществ педагогов)**

<b>Школа</b>	<b>Темы</b>
<b>Школа А</b>	1. Преемственность между уровнями общего образования. 2. Выстраивание системы воспитательной работы в школе. 3. Недостаточный уровень мотивации у обучающихся
<b>Школа Б</b>	1. Выстраивание системы поддержки педагогов, недавно пришедших в школу. 2. Выстраивание системы взаимодействия педагогов, обучающихся и родителей. 3. Проектирование предметно-пространственной среды с учетом потребностей педагогов
<b>Школа В</b>	1. Профессиональное выгорание. 2. Низкая конкретика при формулировании рабочих задач. 3. Преемственность между младшим, средним и старшим звеньями школы
<b>Школа Г</b>	1. Модернизация образовательных программ. 2. Разработка новых образовательных программ. 3. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося
<b>Школа Д</b>	1. Ценностные разногласия участников образовательных отношений. 2. Мотивация обучающихся

Задача модератора занятия на этом этапе — выводить педагогов на подробное описание, конкретизацию результатов с указанием количественных и качественных показателей для каждого.

Нужно отметить, что непосредственно на занятиях модели разрабатывались в первом приближении, модераторы направляли обсуждения и фиксировали идеи. После занятий педагогам было предложено самостоятельно доработать модель, сделать первые пробы по ее реализации и представить полученные результаты на завершающем этапе.

### **3.5. Этап «Представление моделей обучающихся сообществ педагогов».**

В завершении программы повышения квалификации участники представили модели обучающихся сообществ педагогов и кейсы (презентации проделанной работы по реализации моделей в выбранных форматах (слайды PowerPoint, текст или устное выступление, проиллюстрированное фотографиями)). Педагоги рассказали, как они усовершенствовали ранее разработанные модели, что им удалось и не удалось сделать на практике. По итогам каждого выступления преподаватели предоставляли обратную связь и задавали вопросы, направленные как на уточнение модели, так и на рефлексию деятельности и планирование развития сложившегося сообщества педагогов.

Помимо уточнения модели важно было обсудить запланированную или уже реализуемую деятельность обучающегося сообщества, выяснить особенности сложившегося наставнического сопровождения (например, посредством таких вопросов, как: «Что нового появилось в вашей модели (по сравнению с той, которая была разработана на предыдущем занятии)?», «Какие преимущества/трудности работы в обучающемся сообществе педагогов вы можете назвать?», «Каким вы видите будущее обучающегося сообщества педагогов по окончании наших занятий?» и т. п.). Были затронуты и вопросы наставнической поддержки сообществ. Интересно, что в процессе непосредственной работы для обучающихся сообществ оказались актуальными партнерская и полипозиционная модели наставничества. В ряде случаев характер наставнического сопровождения был обусловлен выбранными темами работы.

После всех выступлений и обсуждений преподаватели подводили итог и отмечали, что обучающиеся сообщества уже изменили повседневные практики образовательной организации и достигли позитивных результатов совместной работы; выражали надежду, что обучающиеся сообщества так же эффективно будут работать и над другими актуальными темами. По окончании представления моделей и кейсов преподаватели предлагали желающим заполнить анкету в MS Forms.

### **3.6. Обратная связь участников.**

Получена обратная связь от 61 участника. Большинство педагогов отметили, что удовлетворены программой повышения квалификации (4,72 балла из 5) и она оказалась для них интересной (4,69 баллов) и профессионально полезной (4,7 балла). Идеями по созданию и развитию обучающихся сообществ педагогов в образовательной организации готовы поделиться 45 участников (74 %), порекомендовать программу коллегам — 56 (92 %). Особенно ценным для слушателей оказалось следующее:

- совместная деятельность и общение — 42 ответа (68,9 %): «Совместное решение проблем, которые сейчас актуальны в нашей школе», «Работа в команде единомышленников», «Работа в режиме обсуждения/дискуссии», «Живое общение», «Обмен знаниями и опытом», «Обретение общих с коллегами смыслов», «Возможность поговорить на наболевшие темы с заинтересованными людьми» и т. п.;
- новый мотивирующий опыт — 5 ответов (8,2 %): «Новый опыт и стимул к развитию», «Возможность саморазвития» и т. п.;
- самоанализ / анализ деятельности — 6 ответов (9,8 %): «Рефлексия», «Самоанализ», «Анализ до и после», «Взгляд со стороны организаторов на существующую ситуацию в нашей школе» и т. п.;
- практический результат — 3 ответа (4,9 %) — «Практические рекомендации», «Взгляд на проблему под разными углами, поиск путей решения проблемы», «Создание практического кейса»;
- атмосфера деятельности и возможности программы повышения квалификации — 5 ответов (8,2 %): «Заинтересованность всех педагогов», «Доброжелательность со стороны организаторов», «Доброжелательность на протяжении всего процесса», «Возможность сотрудничать дальше с организаторами курсов», «Возможность дальнейшей коммуникации и методической поддержки».

### Дискуссионные вопросы

С одной стороны, основываясь на результатах апробации, можно считать эффективным как общее построение программы повышения квалификации, так и предлагаемые на каждом этапе форматы работы, связанные с определением участниками их цели и роли в обучающихся сообществах педагогов, рефлексией реальных трудностей и возможностей в их преодолении, взаимодействием в процессе решения конкретных проблем. Это позволяет поддерживать субъектную позицию каждого педагога, который в ходе обучения берет на себя ответственность, планирует конкретные действия и определяет, как взаимодействовать с коллегами для достижения необходимого результата. Такой подход становится предиктором создания обучающихся сообществ педагогов и определяет их потенциал в решении проблем профессиональной и образовательной деятельности.

Тем не менее остаются дискуссионными вопросы, связанные с деятельностью сложившихся сообществ по окончании программы повышения квалификации. Будет ли эта деятельность системной? Какого рода сопровождение может потребоваться сообществу, его наставнику? На данные вопросы можно будет ответить по прошествии времени, учитывая опыт и результаты дальнейшей автономной работы обучающихся сообществ педагогов.

## Заключение

Подводя итоги, отметим: в ходе программы повышения квалификации были апробированы модели обучающихся сообществ педагогов. Теоретические модели послужили основой для ознакомления участников с понятием и основными характеристиками обучающихся сообществ. Педагоги могли проанализировать и оценить, насколько им подойдет та или иная модель, взять на заметку соответствующие форматы работы. Практическая модель, в свою очередь, позволила им детально выстроить структуру и разработать содержание деятельности обучающегося сообщества педагогов для решения конкретных проблем, существующих в их школах. Работа с моделями прошла успешно во многом благодаря тому, что преподаватели-модераторы сопровождали участников практически на каждом этапе, поддерживали их субъектную позицию, проводили рефлексию. Был сделан акцент на активности участников в решении реальных проблем образовательной и профессиональной деятельности, возникающих в их школах. Такой подход к разработке и поэтапному проведению занятий позволяет считать предложенную программу действительно новым форматом повышения квалификации.

Программа повышения квалификации была высоко оценена участниками за возможности постоянного взаимодействия в команде, практическую направленность заданий, учет потребностей образовательных организаций в целом и групп педагогов в частности. Как и планировалось, были устранены противоречия между достаточно жесткими требованиями, предъявляемыми к программам повышения квалификации, и неформальным запросом педагогических коллективов.

Описанные результаты можно использовать в рамках повышения квалификации педагогических коллективов, которые заинтересованы в организации обучающихся сообществ. Также мы рассчитываем, что они станут ориентирами для школьных управленческих команд и наставников, желающих самостоятельно, вне программ повышения квалификации, создавать обучающиеся сообщества в своих образовательных организациях. Представленные в статье подходы и алгоритмы позволят им так же поэтапно объединять педагогов в сообщества, готовые обсуждать и решать конкретные проблемы профессиональной и образовательной деятельности.

## Примечания

Статья подготовлена в рамках государственной работы «Разработка и апробация модели обучающихся сообществ педагогов» (Государственное задание Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» на 2020/2021 учебный год).

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» (36 ч.) утверждена в МГПУ 05.02.2021, прошла апробацию с 16.03.2021 по 19.05.2021.

### Литература

- Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. Повышение квалификации учителей школ на основе концепции профессиональных обучающихся сообществ // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. мат-лов VI Всерос. науч.-метод. интернет-конференции (Москва, 7–8 декабря 2017 г.) / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. М.: АПКППРО, 2018. С. 185–197.
- Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
- Брыксина О. Ф., Тараканова Е. Н. Профессиональные сетевые сообщества как альтернатива формальной системе повышения квалификации педагогов // Актуальные задачи современной науки и образования: теоретические и прикладные аспекты: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Смоленск, 31 августа 2015 г.). Смоленск: НОВАЛЕНСО, 2015. С. 45–46.
- Бычкова Л. В. Модерация: как сделать групповую работу обучающихся интересной и полезной? / Л. В. Бычкова и др. // UniverCity: Города и Университеты / под ред. С. Н. Вачковой, В. К. Обыденковой. Вып. 4. М.: Экон-Информ, 2020. С. 141–160.
- Воронов А. Р. Профессиональное педагогическое обучающееся сообщество: ресурс для повышения квалификации учителя / А. Р. Воронов и др. // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 1 (2). С. 42–49. DOI: 10.51635/27129926\_2021\_1\_42
- Воротникова И. П. Создание сетевых сообществ для профессионального развития педагогов // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19–20 февраля 2014 г.) / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. М.: Дело, 2014. С. 120–125. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30617963>
- Громова В. И., Пихурова А. А., Поддубная Е. В. К вопросу о роли филологических сообществ в повышении квалификации учителей-словесников и в формировании коммуникативной компетенции обучающихся // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 3 (7). С. 117–123.
- Илюшин Л. С., Азбель А. А. Профессиональные сообщества и повышение квалификации учителя: актуальные вызовы и возможности // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам III Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 16 мая 2017 г.). М.: Центр русского языка и славистики, 2017. С. 131–134.
- Иоффе А. Н. Использование особенностей культуры образовательной организации в управлении и создании педагогической команды при проектировании изменений // Профильная школа. 2018. Т. 6. № 1. С. 22–30. DOI: 10.12737/psh\_1\_2018\_3



- Иоффе А. Н., Бычкова Л. В., Маркова В. К. Блочно-модульный конструктор как инструмент обучающегося сообщества педагогов для проектирования образовательных событий // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 1 (61). С. 5–25. DOI: 10.15293/1812-9463.2101.01
- Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112.
- Кожевникова М. Н. Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами // Человек и образование. 2017. № 6. С. 25–31.
- Котлярова А. Е. Сетевые педагогические сообщества как платформа неформального образования педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 3 (24). С. 70–76.
- Круподерова Е. П. Сетевое педагогическое сообщество как платформа неформального повышения квалификации учителя // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества: сб. ст. по мат-лам Открытой Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (г. Нижний Новгород, 1–30 апреля 2017 г.) / Мининский университет. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2017. С. 88–92.
- Маркова В. К., Иоффе А. Н., Бычкова Л. В. Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований) // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. DOI: 10.15862/01PDMN221
- Матвеева Е. Ф. Профессиональные обучающиеся сообщества в системе непрерывного профессионального развития учителей в России и Сингапуре // Известия Восточного института. 2020. № 3 (47). С. 59–69. DOI: 10.24866/2542-1611/2020-3/59-69
- Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 80–84.
- Нерадовская О. Р. Неформальные профессиональные сообщества и группы повышения квалификации педагогов системы общего образования: отличительные признаки // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 2 (20). С. 76–82. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-76-82
- Сергеев А. Н., Соколов М. В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах интернета // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 70–72.
- Соловьева Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 1 (18). С. 77–81.
- Тихомирова О. В., Алферова А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации // Образование личности. 2017. № 4. С. 71–79.
- Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса. 2017. № 6 (38). С. 8–13.

- Alhanachi S., de Meijer L. A. L., Severiens S. E. Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 105. Art. 101698. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101698
- Brown J., Isaacs D. *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2005. 264 p.
- Chichibu T., Kihara, T. How Japanese schools build a professional learning community by lesson study // *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 2013. Vol. 2. Issue 1. P. 12–25.
- DuFour R. What is a “Professional Learning Community?” *Educational Leadership*. 2004. Vol. 61. № 8. P. 6–11.
- Ell F., Major K. Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 84. P. 106–117. DOI: 10.1016/j.tate.2019.05.010
- Hord S. M. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.
- Kwak Y. S., Kim J. Y. Features and future tasks of Korean teachers’ learning communities // *The Journal of Curriculum and Evaluation*. 2016. № 19 (1). P. 179–198.
- Mu G. M. Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality / G. M. Mu et al. // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 73. P. 24–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.006
- Schipper T. Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study / T. Schipper et al. // *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 68. P. 289–303. DOI: 10.1016/j.tate.2017.09.015
- Thornton K. The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning // *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* / eds. C. Murphy, K. Thornton. Wellington: NZCER, 2015. P. 1–13. DOI: 10.1007/s40841-016-0052-1
- Vaillant D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción // *Revista Eletrônica de Educação*. 2019. Vol. 13. № 1. P. 87–106. DOI: 10.14244/198271993073
- Wang D. School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China / D. Wang et al. // *International Journal of Educational Development*. 2017. Vol. 52. P. 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.009
- Warwas J., Helm C. Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 73. P. 43–55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012
- Yin H., Zheng X. Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 76. P. 140–150. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.002

## References

- Alhanachi, S., de Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105, art. 101698. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101698
- Bershadskaya, E. A., & Bershadskiy, M. E. (2018). Training of school teachers on the basis of the concept of professional learning communities [Povyshenie kvalifikatsii uchitelei shkol na osnove kontseptsii professional'nykh obuchaiushchikhsia soobshchestv]. In: Novoselova S. Yu. (Ed.). *Professional development of teaching staff in changing education: Collection of materials of the VI All-Russian scientific and methodological Internet conference [Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmeniaiushchemsia obrazovanii: sb. mat-lov VI Vseros. nauch.-metod. internet-konferentsii (Moskva, 7–8 dekabria 2017 g.) / pod obshch. red. S. Iu. Novoselovoi]*, 185–197. Moskva, Rossiia: APKiPPRO [Academy for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators]. (In Russian).
- Blinov, V. I., Esenina, E. Ju., & Sergeev I. S. (2019). Mentoring in education: you need a well sharpened tool [Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochennyi instrument]. *Professional education and labor market [Professional'noe obrazovanie i rynek truda]*, 3, 4–18. (In Russian).
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Bryksina, O. F., & Tarakanova, E. N. (2015). Professional network communities as an alternative to the formal system of professional development for teachers [Professional'nye setevye soobshchestva kak al'ternativa formal'noi sisteme povysheniia kvalifikatsii pedagogov]. In: *Actual tasks of modern science and education: theoretical and applied aspects: Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference [Aktual'nye zadachi sovremennoi nauki i obrazovaniia: teoreticheskie i prikladnye aspekty: sb. nauch. tr. po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Smolensk, 31 avgusta 2015 g.)]*, 45–46. Smolensk, Rossiia: NOVALENKO. (In Russian).
- Bychkova, L. V., Danilina, A. A., Borodkina, N. V., & Ioffe, A. N. (2020). Moderation: how to make the group work of students interesting and useful? [Moderatsiia: kak sdelat' gruppovuiu rabotu obuchaiushchikhsia interesnoi i poleznoi?]. In: Vachkova S. N., Obydenkova V. K. (Eds.). *UniverCity: Cities and Universities [UniverCity: Goroda i University / pod red. S. N. Vachkovo, V. K. Obydenkovo]*, 4, 141–160. Moskva, Rossiia: Econ-Inform. (In Russian).
- Chichibu, T., & Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2 (1), 12–25. DOI: 10.1108/20468251311290105
- DuFour, R. (2004). What is a «Professional Learning Community?» *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- Ell, F., & Major, K. (2019). Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 84, 106–117. DOI: 10.1016/j.tate.2019.05.010

- Esaulova, I. A. (2017). New mentoring models in the foreign companies practices of personnel learning and development [Novye modeli nastavnichestva v praktike obucheniia i razvitiia personala zarubezhnykh kompanii]. *Business Strategies [Strategii biznesa]*, 6 (38), 8–13. (In Russian).
- Gromova, V. I., Pihurova, A. A., & Poddubnaya, E. V. (2016). The role of linguistic communities in the philologists' continuing professional development and in the formation of students' communicative competence [K voprosu o roli filologicheskikh soobshchestv v povyshenii kvalifikatsii uchitelei-slovesnikov i v formirovanii kommunikativnoi kompetentsii obuchaiushchikhsia]. *Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development [Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiia obrazovaniia]*, 3 (7), 117–123. (In Russian).
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ilyushin, L. S., & Azbel, A. A. (2017). Professional communities and teachers' professional development: current challenges and opportunities [Professional'nye soobshchestva i povyshenie kvalifikatsii uchitelia: aktual'nye vyzovy i vozmozhnosti]. In: *Training of a teacher of the Russian language and literature in the system of higher education: problems and prospects: a collection of scientific articles based on the results of the III All-Russian scientific and practical conference [Podgotovka uchitelia russkogo iazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniia: problemy i perspektivy: sb. nauch. st. po itogam III Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 16 maia 2017 g.)]*, 131–134. Moskva, Rossiia: Tsentr russkogo iazyka i slavistiki [Center for Russian Language and Slavic Studies]. (In Russian).
- Ioffe, A. N. (2018). Use of culture peculiarities of educational organization in management and creation of pedagogical team in designing changes [Ispol'zovanie osobennosti kul'tury obrazovatel'noi organizatsii v upravlenii i sozdanii pedagogicheskoi komandy pri proektirovanii izmenenii]. *Profile school [Profil'naia shkola]*, 6 (1), 22–30. (In Russian). DOI: 10.12737/psh\_1\_2018\_3
- Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., & Markova, V. K. (2021). Block-modular constructor as a tool of the learning community of teachers for designing educational events [Blochno-modul'nyi konstruktor kak instrument obuchaiushchegosia soobshchestva pedagogov dlia proektirovaniia obrazovatel'nykh sobytii]. *Journal of pedagogical innovations [Vestnik pedagogicheskikh innovatsii]*, 1 (61), 5–25. (In Russian). DOI: 10.15293/1812-9463.2101.01
- Kwak, Y. S., & Kim, J. Y. (2016). Features and future tasks of Korean teachers' learning communities. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 19 (1), 179–198. (In Korean). DOI: 10.29221/jce.2016.19.1.179
- Mu, G. M., Liang, W., Lu, L., & Huang, D. (2018). Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 24–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.006
- Voronov, A. R., Loginova, T. S., Oleynik, V. S., Osipova, M. A., & Pralich, B. S. (2021). Professional pedagogical learning community: resource for teacher training [Professional'noe pedagogicheskoe obuchaiushcheesia soobshchestvo: resurs

dlia povysheniia kvalifikatsii uchitel'ia]. *THEORIA: pedagogy, economics, law [THEORIA: pedagogika, ekonomika, pravo]*, 1 (2), 42–49. (In Russian). DOI: 10.51635/27129926\_2021\_1\_42

- Vorotnikova, I. P. (2014). Creation of network communities for the professional development of teachers [Sozдание setevykh soobshchestv dlia professional'nogo razvitiia pedagogov]. In: *Trends in the development of education. What is an effective school and an effective kindergarten?: Materials of the XI International scientific-practical conference [Tendentsii razvitiia obrazovaniia: chto takoe effektivnaia shkola i effektivnyi detskii sad?: mat-ly XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 19–20 fevralia 2014 g.) / Rossiiskaia akademiia narodnogo khoziaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente RF, Moskovskaia vysshaia shkola sotsial'nykh i ekonomicheskikh nauk]*, 120–125. Moskva, Rossiia: Delo, RANEPa. (In Russian).
- Klarin, M. V. (2016). Modern mentoring: the new features of the traditional practices in organizations of the XXI century [Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty traditsionnoi praktiki v organizatsiakh XXI veka]. *ETAP: economic theory, analysis, practice [ETAP: ekonomicheskaiia teoriia, analiz, praktika]*, 5, 92–112. (In Russian).
- Kozhevnikova, M. N. (2017). Teachers' learning community: education facing the challenges [Obuchaiushcheesia soobshchestvo uchitelei: obrazovanie pered vyzovami]. *Man and Education [Chelovek i obrazovanie]*, 6, 25–31. (In Russian).
- Kotlyarova, A. E. (2015). The network pedagogical communities as a platform of informal education of teachers [Setevye pedagogicheskie soobshchestva kak platforma neformal'nogo obrazovaniia pedagogov]. *Scientific support of a system of advanced training [Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov]*, 3 (24), 70–76. (In Russian).
- Krupoderova, E. P. (2017). Network education community as an informal teacher training platform [Setevoe pedagogicheskoe soobshchestvo kak platforma neformal'nogo povysheniia kvalifikatsii uchitel'ia] / Minin University.. In: *Teaching computer science and information technology in the context of the development of the information society: a collection of articles based on the materials of the Open All-Russian Scientific and Practical Internet Conference [Prepodavanie informatiki i informatsionnykh tekhnologii v usloviakh razvitiia informatsionnogo obshchestva: sb. st. po mat-lam Otkrytoi Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. (g. Nizhnii Novgorod, 1–30 apreliia 2017 g.) / Mininskii universitet. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Koz'my Minina]*. Nizhnii Novgorod, Rossiia: Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Koz'my Minina [Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin], 88–92. (In Russian).
- Markova, V. K., Ioffe, A. N., & Bychkova, L. V. (2021). Problem-oriented and communication learning communities of teachers (based on materials from Russian and foreign research) [Problemno-orientirovannye i kommunikatsionnye obuchaiushchiesia soobshchestva pedagogov (po materialam otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniia)]. *World of Science. Pedagogy and psychology [Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya]*, 2 (9). (In Russian). DOI: 10.15862/01PDMN221
- Matveeva, E. F. (2020). Professional learning communities in the system of teacher continual professional development in Russia and Singapore [Professional'nye obuchaiushchiesia soobshchestva v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiia uchitelei

- v Rossii i Singapore]. *Oriental Institute Journal [Izvestiia Vostochnogo instituta]*, 3 (47), 59–69. (In Russian). DOI: 10.24866/2542-1611/2020-3/59-69
- Mednik, E. A. (2015). Professional communities and their role in the professional development of teachers [Professional'nye soobshchestva i ikh rol' v povyshenii kvalifikatsii pedagogov]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom]*, 2 (18), 80–84. (In Russian).
- Neradovskaya, O. R. (2018). Informal professional communities and competence development groups for teachers of general education system: distinctive features [Neformal'nye professional'nye soobshchestva i gruppy povysheniia kvalifikatsii pedagogov sistemy obshchego obrazovaniia: otlichitel'nye priznaki]. *Scientific and pedagogical review [Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie]*, 2 (20), 76–82. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-76-82
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289–303. DOI: 10.1016/j.tate.2017.09.015
- Sergeev, A. N., & Sokolov, M. V. (2014). Professional self-development of teachers in the internet communities [Professional'noe samorazvitie pedagogov v setevykh soobshchestvakh interneta]. *Theory and practice of social development [Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia]*, 8, 70–72. (In Russian).
- Solovyova, T. V. (2014). Informal teacher professional development through Association of teachers [Neformal'noe povyshenie kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia cherez asotsiatsii pedagogicheskikh rabotnikov]. *Scientific support of the system of advanced training of personnel [Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov]*, 1 (18), 77–81. (In Russian).
- Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In: Murphy C., & Thornton K. (Eds.). *Mentoring in Early Childhood Education: A compilation of thinking, pedagogy and practice*, 1–13. Wellington: NZCER. DOI: 10.1007/s40841-016-0052-1
- Tikhomirova, O. V., & Alferova, A. B. (2017). Professional learning community of teachers as integrated refresher training [Professional'noe obuchaiushcheesia soobshchestvo uchitelei kak vstroennoe povyshenie kvalifikatsii]. *Personality Formation [Obrazovanie lichnosti]*, 4, 71–79. (In Russian).
- Vaillant, D. (2019). Directors and teacher learning communities: a field under construction. *Electronic Journal of Education*, 13 (1), 87–106. (In Spanish). DOI: 10.14244/198271993073
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.009
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43–55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012
- Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140–150. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.002