

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СООБЩЕСТВАХ В США

Проанализированы основные аспекты деятельности профессиональных учебных сообществ как формы развития педагогической компетентности учителя в США. Определены особенности, цели и задачи их функционирования. Обоснованы трудности формирования профессиональных учебных сообществ и предложены пути их преодоления.

**Ключевые слова:** профессиональные учебные сообщества, формы развития педагогической компетентности учителя.

В течение многих лет считалось, что профессиональное развитие необходимо осуществлять за пределами рабочего места, участвуя в конференциях, семинарах, проходя курсы повышения квалификации и т. д. Однако научные исследования [1–6] и опыт показали, что отправная точка развития профессиональной компетентности педагогов должна быть локализована в школе и классе, в котором работает учитель и в котором он сможет определять и решать проблемы, возникающие в повседневной профессиональной деятельности.

Анализ работ американских ученых доказывает, что в США одной из наиболее эффективных форм развития педагогической компетентности являются профессиональные учебные сообщества. J. Talbert, M. McLaughlin отмечают, что профессиональные учебные сообщества – это объединения учителей, в которых педагоги коллективно осуществляют рефлексию собственной педагогической деятельности, устанавливают взаимосвязь между профессиональной деятельностью учителей и учебной деятельностью школьников, принимают совместные решения по повышению уровня как преподавания, так и обучения [1, с. 15].

A. Liberman, L. Miller считают, что профессиональные учебные сообщества – это группа учителей, которая регулярно собирается с целью повышения уровня преподавания и обучения [2]. По мнению ученых, в основе идеи создания и функционирования указанных групп лежит утверждение, что педагог – это не просто «техник», использующий в своей деятельности идеи других специалистов, а мыслящий человек, который генерирует новые идеи и продуцирует новые знания. Поэтому в профессиональных учебных сообществах учитывают как теоретические знания и результаты научных исследований, так и практический опыт учителя, поощряют и оказывают поддержку участникам сообщества по осуществлению анализа собственной профессиональной деятельности, испытанию и отработке новых идей, способствуют коллективному анализируванию, что в педагогической деятельности является эффективным и результативным, а что

не приносит желаемых результатов, создают возможности для совместного формирования и обмена новыми знаниями [2]. Сотрудничество педагогов в профессиональных учебных сообществах способствует устранению исторически сложившейся «профессиональной изолированности» учителей, которое ограничивает возможность улучшения и усовершенствования процесса преподавания [7, с. 2], и обеспечивает продуктивность педагогической деятельности учителей, которую невозможно осуществить, когда педагоги работают отдельно [3, с. 359]. Проблема формирования культуры коллективного повышения квалификаций педагогов в системе методической работы является актуальной как в Украине, так и России. Н. И. Пекарских отмечает, что введение новшеств, требовательность к применению современных образовательных технологий привели к необходимости организации корпоративного повышения квалификации [8, с. 87].

Характерной особенностью сотрудничества учителей в американских профессиональных учебных сообществах является то, что развитие педагогической компетентности, которое осуществляют в этих организациях, приобретает форму продуцирования новых знаний на основе ежедневной практической деятельности [4, с. 254].

Другой особенностью деятельности профессиональных учебных сообществ является то, что в таких объединениях педагоги связывают свое профессиональное обучение с обучением своих учеников [2], устанавливая взаимосвязь между качеством преподавания и качеством обучения [3, с. 358]. Ученые доказали, что существует взаимозависимость между коллективной деятельностью учителей в указанных объединениях, развитием их профессиональных умений и успеваемостью учащихся [5, с. 200]. Хорошо организованные профессиональные учебные сообщества повышают уровень эффективности профессиональной деятельности педагогов путем определения и решения повседневных проблем, связанных с улучшением процесса обучения [2], что способствует повышению учебной успеваемости учащихся [4].

Еще одной особенностью функционирования профессиональных учебных сообществ является устранение конфликта, возникающего между «знать» и «применять», путем трансформирования макроуровня обучения – формирование и развитие знаний и умений в микроуровень обучения – осуществление практической деятельности, на основе которой происходит совершенствование приобретенных знаний и умений, что является необходимым условием для полноценной практической реализации профессиональной компетентности специалиста [6].

Итак, цель деятельности профессиональных учебных сообществ – повысить уровень обучения путем повышения уровня преподавания. Задача этих объединений – усовершенствовать методы и формы обучения, трансформировать теоретические знания в практические умения, реализовать стандарты среднего образования и профессиональной деятельности учителей [3, 6]. Суть деятельности педагогов в профессиональных учебных сообществах состоит в осуществлении рефлексии как собственной педагогической деятельности, так и учебной деятельности школьников. Результаты рефлексии являются основой для решения важных вопросов и проблем, связанных с совершенствованием процесса обучения и повышением учебной успеваемости учащихся.

Важной задачей профессиональных учебных сообществ является совершенствование системы развития профессиональной компетентности учителя в рамках сообщества путем разработки норм сотрудничества и общения, продумывания и внедрения методов профессионального обучения, раскрывающих потенциал педагога и усиливающих способность анализировать, планировать, осуществлять, поддерживать и оценивать педагогическую деятельность [3, 6].

В США различают профессиональные учебные сообщества в рамках школы, в которой работают педагоги (школьные), и за ее пределами (окружные, региональные, национальные). Учителям разрешено одновременно быть участниками нескольких сообществ, в состав которых могут входить учащиеся, их родители и чиновники, несущие ответственность за успеваемость школьников [6].

Разновидностью профессиональных учебных сообществ являются группы дружественных критиков. Идея создания групп дружественных критиков предложена специалистами Анненбергского института школьной реформы, созданного при Университете Брауна (г. Провиденс, штат Род-Айленд, США), как форма организации коллегиального сотрудничества учителей, основная цель которого повышение уровня педагогической деятельности учителей и учебной деятельности учащихся. Деятельность этих групп координирует Комитет

по вопросам национальной школьной реформы (the National School Reform Faculty, NSRF).

Друг-критик – это доверенное лицо, которое ставит провокационные вопросы и дает критическую оценку профессиональной деятельности своего коллеги с целью повышения ее уровня [3, с. 363]. В группу дружественных критиков входят учителя, которые регулярно собираются для обсуждения собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности своих учеников. Эти объединения учителей могут входить в состав профессиональных учебных сообществ или функционировать как отдельные организации. Суть деятельности педагогов в группах дружественных критиков заключается в обсуждении, проведении критического анализа, предоставлении отзывов, оценке педагогической деятельности коллег и принятии совместных решений по преодолению трудностей и разрешению проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения. Члены группы могут посещать и обсуждать уроки друг друга, просматривать и анализировать ученические работы или записанные на видео занятия.

Характерными признаками, которые отличают группы дружественных критиков от других профессиональных учебных сообществ, является сфокусированность педагогов исключительно на собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности своих учеников, соблюдение четко определенных норм и порядка проведения бесед и предоставления отзывов. Другими характеристиками этих групп является непрерывность, наличие фасилитатора, который координирует проведение дискуссий, работа в небольших группах (8–12 человек), самостоятельное определение членами группы своих учебных потребностей, целей и методов профессионального обучения.

С целью эффективной деятельности групп дружественных критиков дискуссии и беседы проходят в соответствии с четко определенными нормами и порядком проведения заседания группы.

*Нормы деятельности групп дружественных критиков следующие:*

1) воздерживаться от выводов до тех пор, пока не обсуждены и не проанализированы все аргументы, подтверждающие или опровергающие утверждения;

2) разносторонне освещать все аспекты вопроса, вынесенного на обсуждение;

3) поскольку поспешное принятие решений препятствует проведению анализа, нужно учитывать мнения всех членов группы и пытаться понять причины расхождений во взглядах перед тем, как прийти к консенсусу;

4) при возникновении неясностей нужно ставить вопрос и совместно искать ответ;

5) обосновывать выдвинутые предположения и аргументировать их отклонения, учитывать все аргументы «за» и «против», которые подтверждают или опровергают предположения [3, с. 364].

*Нормы комментирования и предоставления отзывов:*

1) давать честные, конкретные и объективные отзывы, которые непосредственно касаются сути дела;

2) с пониманием относиться к недовольству или критике, высказанных коллегами;

3) не выносить комментарии за пределы аудитории;

4) начинать предоставление отзыва с вопроса, использовать зондирующие вопросы, которые способствуют размышлениям, избегать навязывающих вопросов, которые побуждают собеседника согласиться с определенной точкой зрения;

5) соблюдать регламентированное время выступления, не перебивать коллег;

6) подытоживать положительные и отрицательные аспекты, касающиеся самого процесса предоставления отзывов [3, с. 365].

*Порядок проведения дискуссий* в группах дружественных критиков зависит от предмета обсуждения. Однако в общем он предусматривает:

1. Вступительное слово фасилитатора, который указывает цель, нормы и порядок проведения дискуссии.

2. Вступительное слово докладчика, который представляет группе материал для обсуждения. Это могут быть ученические работы, записанные на видео эпизоды урока, информация об использованных докладчиком методах обучения и проблемных ситуациях, возникших в процессе обучения, выводах, сделанных на основе анализа проведенного урока и т. д. На этом этапе дискуссии не следует задавать вопросы и перебивать докладчика. Присутствующие должны внимательно слушать информацию и делать заметки.

3. Уточняющие вопросы. Присутствующие задают вопросы докладчику с целью уточнения информации.

4. Анализирование представленной информации. Присутствующие пересматривают свои заметки, анализируют услышанную информацию и делают соответствующие выводы.

5. Обсуждение:

5.1. Присутствующие комментируют как положительные, так и отрицательные аспекты доклада. Докладчику запрещено участвовать в обсуждении. Он должен внимательно слушать и делать заметки.

5.2. Докладчику дают возможность обдумать услышанную информацию, просмотреть заметки и продумать свое заключительное слово с учетом результатов обсуждения.

5.3. Заключительное слово докладчика (ответы на комментарии коллег, выводы).

6. Подведение итогов дискуссии заключается в определении позитивных и негативных аспектов как доклада, так и самого процесса проведения дискуссии [9].

Другой формой профессионального обучения педагогов являются видеоклубы – среда развития профессиональной компетентности, в которой группа учителей пересматривает и обсуждает записанные на видео эпизоды своих уроков [10]. Эта форма профессионального обучения обеспечивает педагогам возможность наблюдать за преподавательской деятельностью друг друга и способствует обстоятельному анализу различных аспектов преподавания и обучения [11, с. 434].

В видеоклубах эпизоды уроков, записанные на видео, рассматривают как средство, помогающее лучше понять процессы преподавания и учения [12, с. 166], поскольку видеоматериалы позволяют охватить всю комплексность взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения, дают возможность отвести время, необходимое для его обдумывания [13, с. 58], и в случае необходимости еще раз просмотреть видеозапись [10]. Видеоматериалы позволяют приводить примеры, иллюстрирующие профессиональную деятельность учителя, и делать наглядными дилеммы, с которыми педагоги сталкиваются в повседневной работе [14; 15].

Поскольку класс – это комплексная среда, в которой одновременно происходит много событий, идентифицировать каждую из которых не так просто, основная цель функционирования видеоклубов – развитие наблюдательности педагогов, т. е. способности замечать и интерпретировать ключевые моменты взаимодействия учителя и ученика в классе [10]. В США наблюдательность считают одним из основных компонентов профессиональной компетентности учителя. D. Berliner утверждает, что учитель-профессионал должен обладать умением замечать и анализировать определенные аспекты профессиональной деятельности других педагогов [16, с. 171]. Эту способность называют умением формировать знания методом наблюдения [17, с. 10].

E. Es, M. Sherin выделяют три компоненты педагогической наблюдательности:

– замечать важные моменты в комплексных ситуациях;

– использовать ранее приобретенные знания, осуществляя анализ моментов, которые были замечены во время наблюдения;

– переходить от конкретных ситуаций, возникающих в процессе обучения, к общим принципам, закономерностям и правилам обучения [10].

Просмотр и анализ видеоматериалов способствуют развитию навыков профессионального су-

ждения (критики) [18, с. 132] и служат незаменимым средством развития наблюдательности педагогов [10].

Хотя использование видеоматериалов стимулирует продуктивное обсуждение и обстоятельный анализ процессов преподавания и обучения, ученые предупреждают, что существует ряд трудностей, препятствующих эффективному просмотру видеозаписей. Во-первых, на видео показан лишь отдельный эпизод урока, а потому выводы, сделанные педагогами при просмотре и анализе видеозаписи, могут быть поспешными и необъективными [19, с. 325]. Во-вторых, эффективный просмотр видеоматериалов требует специальных умений и навыков, например: осуществлять рефлексию профессиональной деятельности, четко определять цель просмотра видеозаписи, концентрировать внимание на определенных аспектах преподавания и учения, совместно формировать вопросы и давать комментарии [12, с. 165–166]. В-третьих, нужно помнить, что видео – это лишь средство обучения. С целью эффективной деятельности видеоклубов и достижения желаемых результатов необходимо четко определить учебные цели и задачи просмотра видеоматериалов, а также продумать организационно-содержательные и процессуальные компоненты процесса обучения в видеоклубах [20, с. 243].

В последние годы в США было приложено немало усилий для того, чтобы побудить педагогов к совместному диалогу, обучению и работе. R. Agends считает, что сам факт существования профессиональных учебных сообществ не гарантирует достижения желаемых результатов [3, с. 362]. По его мнению, очень часто, посещая заседания указанных объединений, учителя просто теряют свое время. A. Liberman, L. Miller отмечают, что при формировании настоящих профессиональных учебных сообществ возникает много трудностей. Ученые выделили четыре трудности, которые делают невозможным продуктивную деятельность указанных организаций [2].

Наиболее очевидной трудностью является изолированность и автономность педагогической деятельности, что противоречит нормам профессионального поведения педагогов в учебных сообществах. Основой эффективного функционирования этих объединений являются такие нормы профессиональной деятельности, как доверие, открытость к новым идеям и взаимная ответственность за обучение, которые содействуют сотрудничеству и поддерживают общее видение.

Вторая трудность – это «локус контроля» по повестке дня заседания учебных сообществ. Довольно часто внешнее вмешательство (чиновников) в работу сообществ препятствует акцентированию внимания на повседневных проблемах,

которые возникают непосредственно в процессе обучения.

Третья трудность связана со временем, которое надо потратить на формирование настоящего учебного сообщества. Способность (готовность) к откровенному разговору, что является основным фактором эффективного функционирования сообщества, формируется постепенно по мере развития доверия и коллективизма.

Поскольку эффективная деятельность профессиональных учебных сообществ возможна лишь при условии, если они станут интегральной (неотъемлемой) частью школы, четвертая трудность связана с внедрением учебных сообществ в повседневную жизнь школьного коллектива.

По мнению K. Luis, H. Marks, K. Kruse, существует пять закономерностей эффективного функционирования профессиональных учебных сообществ [5, с. 185].

Во-первых, эффективная деятельность этих организаций предусматривает формирование системы общих норм и ценностей относительно преподавания, обучения и роли учителя в учебно-воспитательном процессе.

Во-вторых, приоритетом в работе профессиональных учебных сообществ должно быть акцентирование внимания на обучении школьников. Учителя в указанных объединениях должны быть уверены, что все ученики могут успешно учиться, несмотря на трудности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Педагогам нужно осознавать свою ответственность за успеваемость каждого ученика и прикладывать все усилия для того, чтобы помочь школьникам достичь успехов в учебной деятельности.

В-третьих, залогом эффективности профессиональных учебных сообществ является ведение рефлексивного диалога с целью обсуждения проблем, с которыми педагоги сталкиваются в процессе преподавания, проведения анализа собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности своих учеников. Другими предметами рефлексивного диалога педагогов могут быть содержание, формы и методы обучения, социальные аспекты учебно-воспитательного процесса, в частности беспристрастность и справедливость в отношении школьников.

В-четвертых, педагоги в профессиональных учебных сообществах должны осуществлять развитие педагогической компетентности путем обмена опытом, который предусматривает наблюдение, обсуждение и критический анализ педагогической деятельности друг друга.

В-пятых, эффективность деятельности этих сообществ обеспечивается путем сотрудничества педагогов, которое заключается в создании общей

концепции относительно содержания, форм и методов обучения, разработке учебных материалов, изучении новейших педагогических технологий, совместном решении проблем, которые возникают в процессе учебно-воспитательной деятельности.

R. Agends считает, что благоприятные условия для эффективной деятельности профессиональных учебных сообществ следующие:

- составление расписания уроков в соответствии с расписанием работы сообщества;
- четкая формулировка целей деятельности объединения;
- выделение финансовых ресурсов для закупки литературы и технических средств обучения;
- обеспечение возможности посещать научные конференции, семинары, а также другие учебные заведения с целью обмена опытом;
- осуществление мониторинга прогресса на пути к достижению поставленных целей [3, с. 360–361].

J. Talbert, M. McLaughlin провели исследование профессиональных учебных сообществ двадцати двух школ в семи округах штатов Мичиган и Калифорния, в результате которого они определили характерные особенности, присущие сообществам с высоким уровнем эффективности, а именно:

- акцентирование внимания на профессиональном обучении учителей;
- установление взаимосвязи между профессиональным обучением учителей и обучением школьников;
- общее убеждение, что каждый ученик способен достичь учебных успехов;
- коллективная работа над разработкой методов обучения, которые бы удовлетворяли учебные потребности каждого ученика;
- убеждение педагогов в том, что они ученики, которые учатся на протяжении всей жизни;
- обмен опытом и сотрудничество педагогов с целью повышения уровня профессиональной деятельности;
- нацеленность на внедрение эффективных инновационных методов и форм обучения в практическую деятельность и повышение уровня учебной успеваемости учащихся [1].

A. Lieberman, проанализировав деятельность американских профессиональных учебных сообществ, обнаружили девять составляющих эффективной деятельности указанных организаций:

- убеждение в том, что каждый педагог вносит важный вклад в работу объединения;
- уважение к знаниям и опыту каждого учителя;
- создание форума для обмена знаниями и опытом;
- привлечение педагогов к диалогу и критике;
- предоставление педагогам самостоятельности в осуществлении развития профессиональной ком-

петентности (самостоятельное определение учителями целей и подбор методов и форм профессионального развития);

- осуществление рефлексии преподавания путем проведения рефлексии обучения;
- распространение лидерства;
- создание возможностей для учителей проводить исследования;
- содействие процессу анализирующего и созданию концепции профессиональной идентичности [2].

В соответствии со стандартами профессионального обучения [6] эффективность деятельности профессиональных учебных сообществ обеспечивают:

- направленность на непрерывное совершенствование.
- С целью обеспечения результативности профессионального обучения педагогов указанные сообщества применяют в своей работе круг непрерывного совершенствования, позволяющий проследить связь между профессиональным обучением педагогов и успеваемостью учащихся;
- формирование коллективной ответственности.

Педагоги в профессиональных учебных сообществах несут коллективную ответственность за обучение каждого ученика. Такая ответственность объединяет всех участников сообщества с целью повышения уровня эффективности преподавания и обучения в каждом классе и способствует формированию чувства долга учителей по осуществлению развития профессиональной компетентности;

- обеспечение согласованности и подотчетности.

Во избежании фрагментарности в работе профессиональных учебных сообществ чиновникам и школьным лидерам необходимо разработать стратегию, которая бы устанавливала ответственность и подотчетность за результаты работы всех участников указанных объединений, и систему поддержки процесса постоянного совершенствования, которая бы обеспечивала оказание помощи, необходимой для достижения желаемых результатов. Для обеспечения эффективности профессионального обучения указанные стратегию и систему поддержки необходимо согласовать с целями профессиональных учебных сообществ, которые согласованы как с индивидуальными целями профессионального развития учителей, так и целями школы и средней системы образования. В соответствии с этими целями осуществляют профессиональное обучение и устанавливают коллективную подотчетность всех членов объединения.

Итак, в США придают большое значение коллективно-групповым формам развития педагогической компетентности педагогов. Примером такой

формы являются профессиональные учебные сообщества, цель которых – повысить уровень учебной успеваемости учащихся путем повышения уровня профессиональной деятельности учителей. Деятельность этих объединений направлена на установление взаимосвязи между преподаванием и обучением, трансформацию теоретических знаний в практические умения, продуцирование новых знаний на основе практического опыта и их применение в ежедневной профессиональной деятельности.

Условиями эффективной деятельности профессиональных учебных сообществ является форми-

рование системы общих норм и ценностей, коллективное акцентирование внимания на обучении школьников, установление взаимосвязи между профессиональным ростом педагогов и обучением школьников, формирование и согласование учебных целей учащихся с целями развития педагогической компетентности учителей, целеустремленный самостоятельный подбор эффективных методов профессионального обучения, сотрудничество педагогов (осуществление рефлексий преподавания путем проведения рефлексии обучения, привлечение учителей к общему диалогу и критике, структурированию дискуссий и бесед).

### Список литературы

1. McLaughlin M. W., Talbert J. E. *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press, 2006. 148 p.
2. Lieberman A., Miller L. *Learning Communities*. 2011. URL: [www.learningforward.org](http://www.learningforward.org)
3. Arends R. I., Kilcher A. *Teaching for Student Learning. Becoming an Accomplished Teacher*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group, 2010. 423 p.
4. Cerbin W., Kopp B. Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2006. № 3 (18). P. 250–257.
5. Louis K. S., Kruse K., Marks H. School-wide professional community // In F. Newman and Associates (Eds.), *Authentic achievement: Restructuring our schools for intellectual quality*. 1996. San Francisco, CA: Jossey-Bass. P. 179–203.
6. *Standards for Professional Learning / Learning Forward*. 2011. URL: <http://learningforward.org/standards-for-professional-learning#.UROfm0eCWjY>
7. *Early Adolescence Science standards for teachers of students ages 11–15 / [developed by National Board for Professional Teaching Standards]*. 2003. 69 p.
8. Пекарских Н. И. Механизмы саморазвития педагога в условиях инновационной образовательной практики в школе // *Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*. 2013. № 1 (129). С. 84–88.
9. *Constructivist Tuning Protocol / the National School Reform Faculty*. URL: [http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/constructivist\\_tuning.pdf](http://www.nsrffharmony.org/protocol/doc/constructivist_tuning.pdf)
10. van Es E. A., Sherin M. G. The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. 2009. URL: [http://www.gse.uci.edu/docs/JMTE-vanEs\\_Sherin.pdf](http://www.gse.uci.edu/docs/JMTE-vanEs_Sherin.pdf)
11. Kazemi E., Hubbard A. New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts // *Journal of Teacher Education*. 2008. № 59(5). P. 428–441.
12. Sherin M. G., Han S. Y. Teacher learning in the context of a video club // *Teaching and Teacher Education*. 2004. № 20. P. 163–183.
13. Tochon F. V. From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in the pedagogical research praxis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.) // *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. P. 53–65.
14. Oonk W., Goffree F., Verloop N. For the enrichment of practical knowledge: Good practice and useful theory for future primary teachers // In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. 2004. San Diego, CA: Elsevier, Inc. P. 131–167.
15. Sullivan P., Mousley J. Thinking teaching: Seeing mathematics teachers as active decision makers // In F.-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education*. 2001. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. P. 147–164.
16. Berliner D. C. Expertise: The wonder of exemplary performances // In J. M. Mangier & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspective*. 1994. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart, & Winston. P. 161–186.
17. Ainley J., Luntley M. The role of attention in expert classroom practice // *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2007. № 10 (1). P. 3–22.
18. Santagata R., Zannoni C., Stigler J. The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience // *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2007. № 10 (2). P. 123–140.
19. Miller K. F., Zhou X. Learning from classroom video: What makes it compelling and what makes it hard // In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences*. 2007. Mahwah, NJ: Erlbaum. P. 321–334.
20. Le Fevre D. M. Designing for teacher learning: Video-based curriculum design // In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education*. 2004. New York: Elsevier, Inc. P. 235–258.

Щур Н. Н., аспирант.

**Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка.**

Ул. Максима Кривоноса, 2, Тернополь, Украина, 46027.

E-mail: natalya.schur@ukr.net

*Материал поступил в редакцию 01.04.2013.*

*N. N. Shchur*

#### **DEVELOPING TEACHER EXPERTISE IN THE US PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES**

There have been analysed the main activity issues of professional learning communities as a strategy of teacher professional learning in the USA. The peculiarities, aims and tasks of professional learning communities have been defined. There have been substantiated the challenges of creating professional learning communities and their solutions.

**Key words:** *professional learning communities, strategy of teacher professional learning.*

**V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University.**

Ul. Maksima Krivonosy, 2, Ternopol, Ukraine, 46027.

E-mail: natalya.schur@ukr.net