

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION” International Conference on Teacher Education

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Койнова-Цёльнер Ю.В.,
Технический Университет Дрезден

Аннотация. Возрастающие требования к профессии учителя обуславливают необходимость гуманизации рабочего места учителя, школы как социального института в целях качества работы учителя и его профессионального долголетия. Вопрос о качестве работы учителя сложен, так как непосредственно связан с вопросом: «а кто определяет качество работы учителя: общественность? Государство? Родители? Ученики? Учителя? Наука?». Учитывая проблему нехватки учителей, встаёт и следующий вопрос, а насколько актуальна постановка вопроса о качестве работы учителя в условиях кризисной нехватки учителей в школе. Однако в контексте формативной актуализации системы подготовки учителей в высших учебных заведениях представляется особенно важным вопрос о качестве работы учителя. Дискуссия об успешности работы учителя влияет на выработку содержания и путей подготовки «успешного» учителя в системе педобразования, так как качество университетского образования влияет на качество подготовки учителя. Влияет ли? Вопрос о взаимосвязи между качеством работы учителя и качеством подготовки учителя в системе высшего образования был и остаётся дискуссионным. В статье представлены актуальные дискурсы к вопросу о качестве работы учителя в контексте научной педагогической литературы Германии.

Ключевые слова: индивидуальное развитие личности, педагогическое образование, компаративные исследования, менеджмент управления школы, личность учителя, убеждения учителя, качество работы учителя

Abstract. The increasing requirement for the teaching profession makes it necessary to talk about the humanisation of the teacher's workplace and the school as a social institution in order to ensure the quality of the teacher's performance and teacher's education. The question of teacher performance is complex because it is directly related to the question: "who determines the quality of a teacher's performance: the public? The state? Parents? Students? Teachers? Science?". Considering the problem of teacher shortage, the following question arises: how relevant is the question of teacher quality in the context of a crisis of teacher shortage in schools? However, in the context of the transformation of teacher education at universities, the question of the quality of the teacher's performance seems particularly important. The discussion of quality of the teacher's performance affects the formulation of the content and ways of development of "successful" teacher in the teacher education, as the quality of university education affects the quality of teacher training. Does it? The question of the relationship between the quality of teacher's performance and the quality of teacher education in universities has been and continues to be discussed. This article presents current discourses on the question of the quality of teacher's performance in the context of the pedagogical literature of Germany.

Keywords: individual personality development, teacher education, comparative research, school management, teacher personality, teacher beliefs, quality of the teacher's performance

В русле гуманистического развития педагогического образования учёные-педагоги объясняли качество работы учителя через категории «одарённость» и личностные характеристики учителя, стремились описать „идеального“ учителя как ориентир для выработки программы педобразования и примера, по

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

которому можно было бы сравнивать абитуриентов и выпускников. На этапе создания системы педагогического образования в Германии учёные: Г. Кершенштайнер, Г. Гаудиг, Э. Шпрангер, А. Фишер исследовали диагностику одарённости учителя и обосновывали качество подготовки будущих учителей уровнем психологического развития личности/будущего учителя [1,74-78]. Важность формирования личности учителя в контексте успешности работы учителя представил в своей монографии Кристиан Казельманн [1,79-80]. Оценивая качество работы учителя, автор выдвинул гипотезу, что понятие качество можно рассматривать по-разному: с одной стороны, качество работы учителя связано с качеством знания преподаваемого предмета. Такой тип учителя/: «логотроп», в своей деятельности заботится о качестве изучения предмета, не заботясь об условиях обучения, качестве климата на уроке. Другой тип качества работы учителя – «педотроп» ориентирован на учащихся, на создание доброжелательного климата на уроке. Изучение практической деятельности учителей в школе показало несостоятельность одностороннего подхода к оценке качества работы учителя и стремлений к идеализации психологии учителя [5, 231]. Дальнейшее рассмотрение качества работы учителя рассматривалось с позиции оценки качества знаний учащихся, а также категорий «хороший учитель», «хороший урок», «хорошая школа» [2]. При этом был выдвинут вопрос (1) условия, факторы, индикаторы, которые объединяют «хороших» учителей и (2) отличий в работе «успешных» учителей.

В этом контексте интересным представляется полевой эксперимент Вайнерт и Хельмке [5,230]. Учёные сопровождали учителей начальной школы и их школьников в течение двух лет. Всего было охвачено 54 класса. Профессиональный труд учителя оценивался по таким показателям, как: качество проведения уроков, управление учебным процессом на уроке и анализ успешности учащихся по сравнению результатов вступительных и заключительных контрольных работ по родному (немецкому) языку и математике учащихся. Из выборки 54 класса, были выявлены шесть наиболее успешных классов, ученики и ученицы которых показали наиболее высокие результаты в заключительных контрольных по математике. При анализе психологических характеристик учителей „лучших“ классов оказалось неожиданным, что высокую успеваемость показали ученики в классах, где учителя (1) значительно отличались по своим индивидуальным характеристикам поведения и мышления, и (2) значительно отличались по качеству проведения уроков. У некоторых из них были даже выявлены

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

дидактические «ошибки» при ведении уроков. Следовательно, при низкой оценке качества урока учителя, с точки зрения общей и предметной дидактики, ученики показали высокие результаты в проверочных работах по математике. Данные результаты исследования обосновали научную гипотезу о значимости развития индивидуального стиля учителя, как условия качественной работы, который, как показало исследование, позволяет учителю компенсировать свои индивидуальные „слабые“ стороны за счет индивидуальных „сильных сторон“. Общие результаты исследования позволили сделать вывод, что нет „идеальных“ учителей, ученики которых достигают высокие показатели, но есть учителя – выраженные индивидуумы, которые осознанно стремятся к развитию своего индивидуального стиля. Исследование обосновало значимость личностного развития учителя, которое детерминирует качество профессионального поведения и педагогического мышления.

В рамках актуальных педагогических дискуссий задачи индивидуального развития учителя стали предметом мониторинга качества работы школы как социального института и управление педагогическими кадрами в школе. При этом нехватка педагогических кадров повлияла на развитие новых подходов в работе с педагогическими кадрами: отказ от селективности при наборе педагогических кадров к управлению процессами развития и поддержки каждого педагога-учителя. При таком подходе педагогические кадры в школе рассматриваются не как объекты, отвечающие за организацию и проведение учебного процесса на уроке, а как субъекты – со-организаторы учебного процесса на уроке и в школе. Учитывая, что каждый из работающих учителей и представителей других профессий, работают совместно в одной школе, индивидуальность каждого рассматривается с точки зрения его вклада в создании «нового» социального педколлектива. Индивидуальное развитие учителя начинается в университете и продолжается в школе, при этом учитель сам создаёт и развивает свою профессиональную биографию. Таким образом, управление педагогическими кадрами в школе связано с задачами развития и поддержки каждого из сотрудников школы во благо синергетического развития совместного коллектива, что включает изучение и принятие каждого как целостной личности при оказании поддержки для открытия и развития индивидуального творческого потенциала каждого сотрудника. Учитель, в свою очередь, стремится к выработке академического представления о логике глобального функционирования мировой системы, и самое главное, о логике работы и качестве работы в соответствии со своими принципами и

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

педагогическими ценностями. Выступая мультипликатором знаний, учитель, в свою очередь, поддерживает в развитии и личностном становлении своих учеников. В контексте инклюзивного образования учебная биография и виды поддержки учащихся рассматриваются как стимулы к развитию и самосовершенствованию, которое невозможно без личностного участия ученика и поддержки учителя. На практике это означает признание важности дифференциации в личностно-профессиональном развитии в совместном социальном контексте.

При этом руководство школы не должно принимать решение за учителя: где и как этот учитель должен начать работу над задачами своего личностного и профессионального развития и развития своих учащихся. Х. Майер объясняет это тем, что любой вид деятельности «оформляется» учителем по индивидуальному плану с учётом своей индивидуальной характеристики, местных и общих условий, профессиональных требований, и учётом своей индивидуальной учебной биографии [3,77]. На сегодняшний день в Германии есть значительное число работ по теме „профессиональная биография учителя“ [4].

При компаративном рассмотрении вопросов развития личности учителя и описанию качества работы учителя можно обозначить общие тенденции в различных странах. В их число входит возрастающее разнообразие личностных требований к качеству профессиональной деятельности учителя, которые обусловлены интересами различных целевых групп, таких как: родители, общественность, врачи, психологи и дефектологи и т.д., и каждая из групп предъявляет свои требования к качеству работы учителя, а значит к качеству подготовки учителя в высшей школе. Вопросами педобразования занимаются сегодня и политические деятели, и не только образовательной политики, но и административные структуры педагогического образования и школьная администрация, академическое сообщество, психологи, учителя, а также родители учеников и сами ученики. Следовательно, можно утверждать, что развитие качества работы учителя и качество образования является не естественным по развитию процессом, а управляемым. Менеджмент и мониторинг качества деятельности учителей контролируется как «сверху», так и «снизу», при этом центральной фигурой процессов был и остаётся учитель. С одной стороны, подготовка процесса обучения и современного урока входят в профессиональные задачи учителя, которые обозначены в федеральных документах. Однако учебная деятельность в целом и процесс обучения на уроке

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

неразрывно связаны с повседневными заданиями и жизнедеятельностью учителей и усилий учеников, материальных и моральных затрат их родителей, которые заботятся о жизнедеятельности и учебной деятельности своих детей. Планирование учебного урока зависит не только от общего учебного плана школы, но и от индивидуальных особенностей учителей, которые индивидуально реализуют задачи образования, но с конкретными учащимися конкретного класса. Организация современного процесса обучения на уроке, к актуальным требованиям которого относятся использование цифровой техники, соблюдение санитарных норм, техника здоровьесбережения и психологическое благополучие учащихся и т.д., невозможно без участия конкретных учителей, школьного руководства, обслуживающего школьного персонала и других ответственных лиц косвенно или напрямую, задействованных в школе, как социальном институте. Следовательно, качество работы учителя предлагается рассматривать (1) как совместный кооперативный процесс всех участников учебного процесса в школе, и (2) как результат индивидуального и совместного труда, в который входят старания учителей и учеников, школьной администрации, родителей и представителей других профессиональных групп, задействованных прямо или косвенно в создании условий для обучения, повышении эффективности успеваемости, создания комфортных условий для учебной деятельности на уроке. Процесс и результат неразрывно связаны друг с другом. Каждый ученик учится индивидуально, так как каждый учится для себя. Каждый учитель планирует и проводит урок индивидуально, участвуя в совместном процессе школьного образования на уровне школы, района, страны. Учащиеся и учителя работают в классе совместно. Таким образом, образование - это всегда социальный процесс, построенный на диалоге, который Дж. Дьюи охарактеризовал как “negotiation of meaning [3, 24].

При такой постановке вопроса становится понятно, что в дискуссиях о качестве работы учителя и качестве системы педобразования неизбежны «столкновения» с интересами и требованиями различных целевых групп. При этом «индивидуальная» свобода группы и индивидуума имеет границы, «натываясь» на индивидуальную свободу другого. Значит, современный урок предъявляет требования к каждому участнику учебного процесса, и выражается в индивидуальном стремлении к балансу совместной и индивидуальной деятельности и конструктивном преодолении фрустраций в процессе взаимообмена. Проведение урока и качество работы учителя, как и качество системы педобразования, являются процессом и результатом коллегиального

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

характера. Это процесс и результат совместного труда и поэтому по своей атрибутике противоречивы, и лишь отчасти возможен контроль через нормативные документы и разработки технологического плана уроков. К числу противоречий относятся также кооперативный характер школы, как социального института, и индивидуальный характер реализации учебной деятельности на уроке. Этот вызов возможно решать лишь при наличии учителей-единомышленников, которые осознают проблему развития личности каждого учителя как задачу общего плана. В условиях школы это означает, что руководство школы стремится к созданию образовательного пространства для коллектива, где было бы возможно (1) развивать теорию качества обучения с учётом индивидуальных особенностей учителя, совместных условий и конкретных учеников; (2) иметь возможность апробировать сформулированные новые идеи; (3) иметь возможность для рефлексии и анализа «слабых и сильных» сторон урока в безопасной для учителей и учеников атмосфере; (4) получить для осуществления плана необходимую материальную и психологическую помощь, а также квалифицированный мониторинг; (5) сформулировать собственные задачи профессионального и психологического развития личности учителя [3,99-100].

Осуществление задач индивидуального развития личности на уровне одного коллектива возможно, если «открытый урок» получит формат коллегиального взаимодействия в безопасной атмосфере. Метод-SWOT, представляется одним из универсальных методов для письменной самооценки сильных и слабых сторон: (1) сильные стороны моего урока, (2) возможности развития, (3) слабые стороны моего урока, (4) «угрозы». Анализ традиционных школьных проверок в Германии показал, что коллегиальный обмен помогает сформулировать индивидуальные задачи по развитию качества работы учителя, если обмен проводится добровольно с учётом личностных особенностей учителя [5, 86]. Каждый из учителей имеет свои личные представления о хорошем и плохом уроке, его тщательное планирование и развитие прорабатывается чаще всего «в голове», не проговаривая. В рамках исследований «субъективных теорий учителя» и «убеждений, ценностей учителя» были собраны представления учителей о хорошем и плохом уроке. Так, американские ученые Fives & Buehl обобщили результаты тематических исследований по убеждениям учителя в планировании и проведении урока методом качественного анализа текста интервью и получили различные метафоричные представления урока, например: «...учительница немецкого

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

языка Ульрике Кудрасс, которая участвовала в повышении квалификации в Гете-институте Ла-Пас (Боливия) сравнила свой урок с игрой в бильярд. ... Представленная схема наглядно показала повышенную сложность содержания каждого урока, рефлексивность и флексибельность, которые влияют на проблемы, задачи и качество урока.» [3,98].

Таким образом, было установлено, что у большинства учителей есть своя личная теория урока. О личных "теориях" учителя можно говорить тогда, когда они (1) содержат осознанно сформулированные гипотезы о причинно-следственных связях, (2) могут опровергаться, также проверяться на практике и, при необходимости, пересматриваться, (3) могут внедряются в более или менее научные и дидактические науки, (4) базируются на кодексе профессиональной этики, а также основываются на системе ценностей и правил межличностного взаимодействия и педагогической направленности.[5,153]. Мета-анализ убеждений учителя позволил выделить три основные функции теории: (1) действие «фильтра», с помощью которого отбирается определенная информация, которая соотносится с личными нормами и теориями; (2) «рамки» (frame), в пределах которых, определяются и оцениваются проблемы и задачи на уроке; (3) руководство для управления учебной деятельности в классе [3,154].

Таким образом на обсуждение выносятся следующие положения:

(1) непосредственное влияние индивидуального развития личности учителя на качество деятельности учителя,

(2) необходимость „горизонтального“ менеджмента управления образовательного учреждения в вопросах постоянного профессионального развития учителя;

(3) коллегиальное положительное взаимодействие в педколлективе является техникой сохранения здоровья и техникой предохранения от „выгорания“ в профессии, способствует индивидуальной удовлетворенности, улучшает школьный климат, и влияет на качество эффективности обучения учащихся.

(4) Концепция создания своей учебной биографии означает для системы педобразования создания индивидуальных треков на основе исследовательского изучения и создания своей теории обучения. Обучение студентов-будущих учителей инициируется посредством исследовательского изучения проблем и вопросов, связанных со школой, путем самостоятельного планирования исследовательского проекта (в значительной степени) и его выполнения под

“RESEARCH-BASED TRANSFORMATION OF TEACHER EDUCATION: TRADITION AS A BASIS FOR INNOVATION”

International Conference on Teacher Education

личной ответственностью, с опорой на теорию и, при необходимости, с учетом существующих эмпирических данных. Студенты должны подвести итоги исследовательского процесса и проанализировать значение полученных результатов для создания своей теории педагогической деятельности в школе.

Литература:

1. Koinova-Zöllner J., Theorie und Praxis der Aufnahmeverfahren in deutschsprachigen und russischsprachigen Ausbildungsstätten für den Lehrerberuf in historisch-systematischer Sicht, Wissenschaftlicher Verlag, Berlin, 2007.
2. Lüth Ch. Persönlichkeitsbildung und Lehrerbildung – Zu einem wechselnden Verhältnis. //Homfeldt, H. (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S.81-95, 1991.
3. Meyer H., Unterrichtsentwicklung, Cornelsen, Berlin, 2015
4. Terhart E., Czerwenka K., Ehrich K., Jordan F., Schmidt H. Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt M., Peter Lang, 1994.
5. Weinert F., Helmke A. Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? //Zeitschrift für Pädagogik, 34 Beiheft, S. 223-233, 1996.