

## IV. МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

### ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*З. И. Котельникова*

*Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия*

В условиях субъектной парадигмы подготовки учителя происходит изменение взглядов на содержательную и процессуальную стороны профессионального образования, идет изменение ценностных ориентаций и идеалов, господствовавших длительное время. Сегодня предъявляются новые требования к личности учителя, его нравственно-этической позиции — школе необходим учитель-гуманист, обладающий интеллигентностью, профессиональной культурой, владеющий новыми методами и технологиями обучения и воспитания, стремящийся к творческой самореализации. Поведение учителя выступает важнейшим средством образования, обеспечивающим его личностную, индивидуальную и аксиологическую направленность. Профессиональное поведение педагога — это характеристика целостной личности, поэтому его развитие представляет собой реальный процесс движения к профессиональной личности педагога, к новому качественному состоянию, культуре профессионального поведения как части педагогической культуры.

В. Б. Гаргай впервые попытался обобщить исследования, связанные с информационными и поведенческими концепциями повышения квалификации учителей на Западе [1]. Автор публикации подробно останавливается на достоинствах и недостатках обоих подходов, подчеркивая тот факт, что на современном этапе обучение педагога становится все более осмысленным процессом, идущим изнутри обучаемого, и отходит от понимания профессиональной подготовки как набора неких рецептов действий учителя, пригодных для любой педагогической ситуации. И ортодоксальный бихевиоризм, и радикальный когнитивизм затрагивают вопросы не только практической подготовки учителя, но и развития его профессионального сознания. Не останавливаясь подробно на содержании технологий формирования адекватного профессионального поведения, В. Б. Гаргай подчеркивает их главный недостаток — отсутствие в основе морально-нравственного

компонента, что понижает готовность учителя к усвоению той или иной обучающей технологии.

Обзор концепций зарубежных исследований В. Б. Гаргай основывает на выделении различных стадий профессионального становления педагога в работах Р. Фуллера, Д. Бурдена, Х. Дрейфуса, рассмотрении соотношения репродуктивного и поискового компонентов обучения, теории и практики повышения квалификации учителя на Западе.

В настоящей статье мы попытаемся показать, что технологии, основывающиеся на этической, ценностной сфере студентов, будущих учителей, не только существуют сегодня в зарубежных исследованиях, но и упрочивают свои позиции в работах, посвященных формированию продуктивного поведения будущих педагогов.

Известный на Западе специалист по теоретической и практической подготовке учителей Р. Буллоу (Bullough) писал, что педагогическое образование начинается с понимания сущности своего Я [3]. Именно Я-концепция будущего учителя является той основой, без которой все дальнейшие практические и теоретические построения оказываются бессмысленными.

К сожалению, необходимо отметить, что публикации зарубежных исследователей посвящены главным образом краткосрочным курсам повышения квалификации учителя, содержанию и процессу обучения, но чрезвычайно редко ценностям или этическим принципам, лежащим в их основе (Дж. Томлинсон) (J. Tomlinson) [19]. Моральные ценности, подчеркивает Дж. Томлинсон, являются кодексами поведения учителя, в основе которых лежат следующие этические принципы:

— рациональность — независимость действий и суждений, уважение к профессиональному знанию, мастерству и опыту;

— соблюдение интересов обучаемых, обеспечение равенства образовательных возможностей;

— признание права педагога на ошибку, а также наличие партнерских взаимоотношений обучающихся и обучаемых в образовательном процессе и т.д.

© Котельникова З. И., 2006

Сущностью педагогического профессионализма является, по его мнению, принятие педагогом на себя ответственности за осуществленные действия, основанные на теоретическом знании, профессиональной подготовке, опыте, интуиции. Ориентиром всех перечисленных компонентов и является этический Кодекс, требующий, однако, критического размышления со стороны учителя.

Признание важности адекватной самооценки в формировании продуктивного профессионального поведения прослеживается у ряда авторов (М. Онофре, Ф. Каррейро да Коста) (M. Onofre, F. Carreiro da Costa) [15]. Низкая оценка учителем эффективности способа собственного поведения в классе (self-efficacy), обостренное чувство ответственности по отношению к своим обязанностям вызывают трудности во взаимодействии с учащимися, что, однако, самими педагогами не осознается. Как правило, низкую продуктивность своей деятельности они объясняют плохим школьным расписанием, техническим обеспечением, низкой мотивацией обучаемых, неумением следить за их успеваемостью, а в целом — недостаточной практической подготовкой к профессиональной деятельности. Данный факт как раз и свидетельствует о том, что наличие лишь *знаниевого* + *практического* компонентов современного высшего педагогического образования неправомерно, поскольку они никогда не оправдывают себя в реальных условиях жизнедеятельности школы. Невозможно научить всех всему и сразу. Необходимо усвоение ценностных оснований педагогической деятельности, *ориентация* на знаниевый компонент, самообразование, которые в конечном итоге и будут способствовать разрешению педагогических проблем по мере их возникновения. Р. Дабс и Дж. Куэза (R. Dubs, J. Kueza) эффективными в процессе формирования продуктивного поведения учителя называют уроки знаниевых ориентаций, использование диалогов, направленных на решение тех или иных педагогических проблем, в целом — преподавание, основанное на *понимании* изучаемого материала, постепенном переходе от директивных методов обучения и контроля знаний студентов к методам, базирующимся на их большей самостоятельности [7].

С. Шотлэнд (S. Shortland) сводит поведение учителя к коммуникативному взаимодействию с обучаемыми и оценивает его, исходя из следующих пунктов: соблюдение плана урока, постановка четких целей, техническое обеспечение; связь урока с остальными в программе; характер объяснения нового материала, степень усвоения пройденного на уроке; взаимоотношения учителя и учащихся; взаимодействие педагога с передними,

срединными и задними партами обучаемых каждые 10 минут и т.д. [18].

Исходя из данной концепции, поведение учителя на уроке может считаться эффективным или продуктивным, если он называет учеников по имени, использует дружеский или открытый стиль общения с ними, разнообразные средства обучения, постоянно меняет вид деятельности, осуществляет контроль за временем и т.д. Таким образом, наличие ценностного компонента в данной трактовке поведения учителя не прослеживается. Зачастую поведение сводится к чисто механическому перемещению педагога по классу, учету времени, потраченного на то или иное действие и т.д. Б. Чередниченко, Т. Крюгер (B. Cherednichenko, T. Kruger) также делают упор на технической стороне деятельности учителя на уроке [5]. Предлагаемые им мастерские («workshops»), учебные тексты, работа в Интернете в режиме on-line имеют практическую направленность и нацелены на обучение эффективному преподаванию с использованием технологий контроля, отслеживания успеваемости в рамках усвоения школьной программы и т.д. Помимо этого, основными путями повышения эффективности поведения учителя является организация презентаций по работе с различными категориями людей, обмен опытом с другими педагогами-профессионалами, обучение ведению переговоров с самими обучаемыми и членами их семей (Т. Крюгер), лекции-демонстрации необходимых умений и навыков, реализация практических действий в реальных и смоделированных условиях школьного обучения, коучинг (инструктирование и консультирование учителей по переносу умений на решение новых педагогических задач) (Б. Джойс, Б. Шауэрс) (B. Joyce, B. Showers) [9].

На продуктивность поведения учителя могут оказывать влияние ряд факторов: внешние (введение нового учебного плана) и внутренние (семейные и финансовые проблемы). Зачастую действия учителя оказываются неэффективными по причине неумения обращаться с эмоциональными и психосоциальными трудностями, возникающими в процессе преподавательской деятельности. Реакцией детей на непродуктивное поведение учителя, применяющего однообразные формы обучения, направленные лишь на успешное усвоение школьной программы, может стать убеждение в том, что ходить в школу — значит попусту терять время (А. Морган) (A. Morgahs) [14].

Наиболее оригинальным и глубоким подходом к разработке проблемы поведения учителя отличается исследование, проведенное Ф. Котагеном (F. A. J. Korthagen) [11]. Во-первых, отмечает автор, оно не может быть описано через набор оп-

ределенных компетенций, не связанных, по сути, между собой, да и сам компетентностный подход к пониманию поведения учителя педагогически неверен, подхватывает его рассуждения Т. Хайлэнд (Т. Hyland) [8].

Во-вторых, понимание поведения педагога неотделимо от интерпретации ситуации, в которой он действует.

В-третьих, поведение учителя неразрывно связано с его самооценкой. Такое понимание сущности педагогической деятельности включает в себя и набор личностных качеств учителя: энтузиазм, поведенческая гибкость, любовь к детям. Для расширения уже принятых в педагогической практике подходов к пониманию поведения учителя Ф. Котаген приводит так называемую модель Батесона, или «луковичную» модель, состоящую из внешних и внутренних слоев (см. рис.). К внешним относятся окружающая обстановка (класс, учащиеся, школа) и поведение. За ними следует уровень компетенций, включающий в себя знание предмета, мастерство преподавания и отношения. Данные компоненты представляют собой лишь потенциальную основу для поведения учителя. И то, будут ли впоследствии названные компетенции осуществлены педагогом на практике, зависит от обстоятельств (Г. В. Капрара, Д. Червоне) (G. V. Caprara, D. Cervone) [4]. Внешние слои указанной модели поведения оказывают влияние на внутренние: окружение учителя влияет на его поведение (трудный класс провоцирует иные поведенческие реакции, чем класс, настроенный дружелюбно), и, посредством часто повторяющихся поведенческих актов, у учителя формируется компетенция в применении их в новых обстоятельствах. Существует и обратная связь между слоями: поведение учителя может влиять на его окружение, а компетенции учителя детерминируют его поведение.



Рисунок. «Луковичная» модель поведения учителя по Ф. Котагену

Следующим (четвертым) слоем, представленным в модели, являются убеждения учителя. Будущие учителя когда-то сами были учениками и приобрели, таким образом, убеждения, диаметрально противоположные тем, которые им приходится усваивать в процессе обучения. Пятый слой — это профессиональная идентичность учителя, принимающая форму гештальта — неосознаваемой структуры, включающей в себя потребности, ценности, чувства, образы, рутинные действия и ролевые модели, вызываемые к жизни в тех или иных ситуациях. Гештальт влияет на внешний слой, состоящий из убеждений, компетенции и поведения учителя.

В своем исследовании Ф. Котаген приводит специальную методику, призванную помочь студентам осознать свой гештальт, что, в свою очередь, ведет к формированию профессиональной идентичности учителя. Так называемая нарративная методика основана на учительских рассказах о себе и своей профессии (также Д. Кладинин, С. В. МакЛин, Р. Буллоу) (D. J. Cladinin, S. V. McLean, R. V. Bullough) [3, 6, 13]. Дж. Ноулс (J.G. Knowles) ввел в 1988 г. «Модель биографического преобразования» для объяснения взаимоотношений, складывающихся между опытом раннего детства и последующим приобретенным опытом, между ролевой идентичностью педагога и его поведением в классе [10]. Б. Костер, Ф. Котаген и Х. Г. Шридженмейкерс (B. Koster, F. Korthagen, H. G. Shrijnemakers) [12] в своих исследованиях показали, как модели ролевого поведения учителей из школьного прошлого формируют профессиональную Я-концепцию учителя в настоящем, негатив которой зачастую очень трудно изменить, даже под влиянием показа примеров собственного адекватного профессионального поведения. Между тем предоставление педагогу с нереалистичной самооценкой подобной противоречивой информации не всегда оказывается эффективным (Р. Бергнер и Дж. Холмс) (R. M. Bergner, J. R. Holmes) [2], поскольку организация рефлексивной деятельности может оказывать на учителя тормозящий эффект. Поэтому Ф. Котаген выступает в поддержку метода размышлений, направленных на оценку положительных и отрицательных моделей поведения собственных школьных учителей и создание образа идеального педагога, каким хотели бы стать сами студенты. Методика «Тропинка жизни» (предложена Д. Триппом (D. Tripp)) заключается в изображении линии времени, на которой студенты отмечают важнейшие события и людей, оказавших и до сих пор оказывающих влияние на их профессиональное становление [20]. В качестве вариативной методики можно упомянуть и разработанную М. По-

упом и П. Дениколо (M. Pope, P. Denicolo) «реку опыта», в которой извилистая река выступает как метафора собственной биографии учителя [17]. Р. Буллоу предлагает использование портфелей для развития рефлексивной деятельности педагога; В. Пинар (W. Pinar) — методику под названием «Самостроение», направленную на самопознание (self-understanding) [16].

Очень трудно оказывать влияние на шестой слой «луковичной» модели поведения учителя — призвание, и поэтому других методик, кроме предложенной Ф. Котагеном идеи «мастерских», не встречается. Они основаны на развитии рефлексии для формирования профессиональной идентичности педагога, технике перевода базовых качеств личности учителя в конкретное поведение в той или иной ситуации. Данная форма работы представляет собой работу в малых группах по определению педагогических идеалов каждого участника и воплощение их на практике, а также сотрудничество с коллегами по вопросам личностного развития ребенка.

Подводя итог, следует отметить, что основными методами формирования продуктивного поведения, в основе которого лежат этические принципы педагогической профессии, является развитие ориентации на их соблюдение, а не передача знаний о должном типе взаимоотношений с учащимися; совместное изучение недостатков тех или иных убеждений студентов, разбор конкретных примеров, взятых из школьной практики. Но, безусловно, педагогическая теория должна лежать в основе формирования альтернативного поведения будущего учителя. На наш взгляд, перспектива развития и использования предложенных подходов к пониманию сущности профессионального поведения учителя и методик их формирования заключается в их критическом пересмотре и использовании уже полученных результатов зарубежных исследований.

#### Литература

1. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе : поведенческий подход / В. Б. Гаргай // Педагогика. — 2005. — № 6. — С. 94—103.
2. Bergner R. M. Self-concepts and self-concept change : A status dynamic approach / R. M. Bergner, J. R. Holmes // Psychotherapy. — 2000. — Vol. 37(1). — P. 36—44.
3. Bullough R. V. Practicing theory and theorizing practice in teacher education / R. V. Bullough // Purpose, passion and pedagogy in teacher education; H. Loughran, T. Russell (Eds.). — London; Washington : Falmer Press, 1997. — P. 13—31.
4. Caprara G. V. Conception of personality for a psychology of a human strengths : Personality as an agentic, self-regulating system (2003) / G. V. Caprara, D. A. Cervone; L. G. Kelchtermans G. & Vandenberghe R. Teachers' professional development : A biographical perspective // Journal of Curriculum Studies. — 1994. — Vol. 26. — P. 45—62.
5. Cherednichenko B. Those who can, do! Teacher education as an act of personal and institutional reflexivity / B. Cherednichenko, T. Kruger // Paper Presented to Australian Association for Research in Education. — Brisbane, 2002. — 2—6 December.
6. Cladinin D. J. Narrative and story in teacher education / D. J. Cladinin; T. Russell, H. Munby (Eds.) // Teachers and Teaching: From classroom to reflection. — London : Falmer Press, 1992. — P. 124—137.
7. Dubs R. Instructive or constructive teaching approaches in the education? / R. Dubs, J. Kueza // (<http://www.htm#unterrichtsansaetze> dubs).
8. Hyland T. Competence, education and NVQs : Dissenting perspectives / T. Hyland. — London: Cassell, 1994.
9. Joyce B. Improving in-service training : The message of research / B. Joyce, B. Showers // Educational Leadership. — 1980. — Vol. 37 (4) — P. 379—385.
10. Knowles J. G. Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies / J. G. Knowles // Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. — New Orleans, 1988.
11. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher. Towards a more holistic approach in teacher education / F. A. J. Korthagen // Teaching and Teacher Education. — 2004. — 20 (1). — P. 77—97.
12. Koster B. Between entry and exit : How student teachers change their educational values under the influence of teacher education / B. Koster, F. A. J. Korthagen, H. G. M. Schrijnemakers; F. Buffet, J. A. Tscfioumy (Eds.) // Choc démocratique et formation des enseignants en Europe. — Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1995. — P. 156—168.
13. McLean S. V. Becoming a teacher : The person in the process / S. V. McLean; R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.) // The role of self in teacher development. — Albany ; N.Y. : State University of New York Press, 1999. — P. 55—91.
14. Morgan A. Reading, writing and stress management / A. Morgan // Canadian Jewish News. — 2001. — May, 3.
15. Onofre M. Technical culture of PE teachers with high and low «self-efficacy» perception in interactive teaching : an intensive study / M. Onofre, F. Carreiro da Costa // Paper presented at AIESEP World Congress, Wingate, 1995.
16. Pinar W. Autobiography and the architecture of self / W. Pinar // Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. — Washington, 1986.
17. Pope M. Transformative education / M. Pope, P. Denicolo. — London ; Philadelphia : Whurr, 2001.
18. Shortland S. Observing Teaching in HE : A case study of classroom observation / S. Shortland // (<http://www.business.heacademy.ac.uk/resources/reflect/conf/2003/shortland/shortland.pdf>).
19. Tomlinson J. Ethical Principles for the teaching profession // J. Tomlinson // Report of UCET Working Party. Occasional paper No. 7. — London, 2000.
20. Tripp D. Teachers' lives, critical incidents, and professional practice / D. Tripp // Qualitative Studies in Education. — 1994. — Vol. 7. — P. 65—76.