
Е.А. Ленская

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2008 г.

Данные многочисленных международных исследований неопровержимо свидетельствуют о том, что успехи в развитии образования той или иной страны более всего зависят от качества педагогических кадров и эффективности кадровой политики. В России, к сожалению, этому фактору уделяется недостаточно внимания: система педагогического образования и повышения квалификации и нерезультативна, и некачественна, она нуждается в коренном и многоаспектном реформировании. Статья посвящена анализу рекомендаций, разработанных в результате международных исследований последних лет в области повышения эффективности отбора и подготовки педагогических кадров, закрепления и сохранения в школе наиболее эффективно работающих учителей. Обсуждается необходимость разработки стандарта результатов подготовки будущих педагогов, в качестве примера такого рода инструмента управления качеством рассматривается статус квалифицированного учителя, созданный в Великобритании около десяти лет назад и совсем недавно радикально переработанный. Особое внимание уделяется тем требованиям стандарта, которые пока почти не учитываются в подготовке учителей в России.

Аннотация

В последнее время появляется все больше данных о том, что успехи систем образования ведущих стран мира объясняются в первую очередь качеством подготовки учителя, строгостью отбора кадров для преподавательской деятельности и статусом педагога. Об этом говорят результаты широкомасштабного проекта ОЭСР «Teachers matter» («Учителя играют важную роль») [7], осуществленного в 2002–2005 гг.: его участниками были 25 стран, как членов ОЭСР, так и государств-наблюдателей. Исследование было посвящено проблемам статуса учителя, отбора преподавателей и сохранения кадрового потенциала в школах. Об этом же свидетельствуют данные анализа факторов, повлиявших на показатели стран, участвующих в регулярном обследовании качества подготовки учащихся 15-летнего возраста PISA [5]. Ни объем средств, вкладываемых в образование, ни размер страны, ни показатели равенства образовательных возможностей не дали такой жесткой корреляции с результатами учащихся, как качество преподавательских кадров. Осо-

Подготовка
и статус
учителя опре-
деляют успех
образователь-
ной системы

бенно большой резонанс в образовательном сообществе вызвал доклад компании «МакКинзи» «Как выходят вперед лучшие образовательные системы мира», подготовленный сэром Майклом Барбером и доктором Моной Муршед [3]. В нем убедительно доказывается, что самые успешные страны добиваются высоких результатов в обучении за счет трех факторов: привлечения наиболее талантливых людей к преподавательской деятельности, их эффективного профессионального развития, ведущего к повышению качества образования, и политики обеспечения равного внимания преподавателей к каждому ребенку. В настоящее время проводится еще одно исследование ОЭСР — TALIS (Международный обзор способов обучения и преподавания), целью которого является изучение установок и убеждений школьных учителей в 22 странах мира и качества их подготовки и профессионального развития. Первые данные, полученные в странах Южного полушария, уже стали предметом обсуждения. Само количество исследований, проводимых крупнейшими экспертными организациями мира, свидетельствует о важности и неотложности проблемы.

Еще одна тенденция, нарастающая в последнее время, заключается в том, что, несмотря на вполне понятное стремление стран сохранить и защитить идентичность своих образовательных систем, развитие этих систем идет по линии заимствования и аккультурации лучших образцов практики из опыта стран, наиболее успешных в том или ином направлении. В обращении только что избранного президента Общества сравнительных международных исследований в сфере образования (Comparative and International Education Society, CIES) профессора Штайнер-Хамси сказано: «Сегодня абсолютно каждая международная организация собирает, оценивает, распространяет и финансирует свой собственный портфель “лучших образцов практики” в целях развития образования. Это тиражирование лучших образцов практики — один из новых способов воздействия международных экспертов на образовательную политику стран мира. Международные стандарты, наличие общемировых точек отсчета (глобальный бенчмаркинг) и национальные показатели успешности требуют постоянного мониторинга и приводят к изобилию баз данных. В центре этих новых тенденций развития образовательной политики находятся методы международных сравнений» [4].

Актуальна ли
эта проблема
для России

Анализ опыта стран, добившихся высоких показателей качества обучения за счет развития потенциала своих преподавательских кадров, может представлять большой интерес для России. В последнее время рейтинг нашей страны в международных исследованиях качества образования TIMSS и особенно PISA снизился и продолжает падать. О падении качества обучения свидетельствуют и результаты единого государственного экзамена.

При этом, судя по данным исследования «Teachers matter», для большинства стран ОЭСР характерны проблемы, схожие с теми,

которые испытывает наша система образования, хотя степень их остроты может быть существенно ниже, чем в России. Так, во многих странах имеет место старение педагогического корпуса. Но если в среднем по ОЭСР доля учителей старше 50 лет составляет 30% и страны, в которых таких учителей больше 40%, начинают бить тревогу, то в России доля таких учителей уже превышает 50% и продолжает расти [1].

При этом кадровая проблема стоит у нас очень остро. Зарплата учителя, несмотря на все усилия последних лет, остается неконкурентоспособной, престиж профессии падает. В Финляндии, например, учителями становятся представители лучших 10% выпускников школ, в России картина обратная. Но и эти молодые преподаватели в школе почти не удерживаются — там преобладают учителя 50–60-летнего возраста. Педагогические вузы работают с КПД 5–10%, качество их работы — предмет постоянных обсуждений, но радикальных перемен не происходит. Система повышения квалификации финансируется по остаточному принципу, привлечь в нее качественных преподавателей сложно. Учителя крайне неохотно посещают курсы повышения квалификации, и более половины из них ни разу за последние десять лет на курсах не побывали.

Главный вопрос, который хотелось бы рассмотреть в этой статье, состоит в следующем: что же представляет собой качественно подготовленный и эффективно работающий учитель, из каких умений и компетенций должна складываться квалификация учителя, чтобы он мог обеспечивать высокие результаты своих учеников, и как добиться того, чтобы качество подготовки учителя изменилось в лучшую сторону?

Образовательная общественность почти всех стран озабочена качеством подготовки своих учителей и высказывает недовольство тем, как работает их система педагогического образования, профессионального развития и поддержки начинающих педагогов, притом что качеству подготовки учителей там может уделяться серьезное внимание. Только за последнее десятилетие в Великобритании осуществлен целый ряд реформ в области организации педагогического образования: функции контроля качества подготовки педагогов и управления этим качеством были переданы Агентству по подготовке учителей (Teacher Training Agency), которое получило полномочия перераспределять финансирование в пользу эффективно работающих университетов, т.е. готовящих кадры, которые оцениваются школами как подготовленные качественно. Это привело к расширению ряда факультетов и закрытию малоэффективных структур, к поддержке наиболее прогрессивных форм подготовки и к расширению спектра возможностей для получения педагогического образования. В 2006 г. Агентство по подготовке учителей было переименовано в Агентство по профессиональному развитию педагогических кадров (Teacher Development Agency, TDA), и это не была простая смена вывески. Тем самым

Качество
подготовки:
кто его задает
и контролирует

было признано, что учителя нуждаются в развитии своих профессиональных качеств, и не раз в несколько лет, а постоянно. За очень короткий срок TDA создало систему повышения квалификации, доступную каждому учителю и обеспечивающую самые разнообразные потребности, разработало новое законодательство, предусматривающее обязательное повышение квалификации в течение 18 дней каждый год, и систему финансирования, при которой деньги на нужды профессионального развития были почти полностью переданы школам. А в России за последние двадцать лет система педагогического образования не претерпела кардинальных изменений и не продемонстрировала прироста качества своей работы.

Во многих странах дефицит качественно подготовленных учителей возникает как раз там, где они нужнее всего, — в тех школах, где учатся дети из социально незащищенных слоев общества. Причину этого исследователи видят прежде всего в том, что школы недостаточно контролируют подбор своих педагогических кадров [7. Р. 9]. Многие страны сейчас обращаются к опыту Финляндии, в которой для того, чтобы обеспечить высокое качество преподавания, на пути будущего учителя поставлены три фильтра: крайне высокие требования при поступлении в вуз, сложный квалификационный экзамен по окончании вуза и главное испытание, организуемое школой, которая вправе отказаться от нового учителя, если сочтет его подготовку недостаточной; при этом процедура отказа проста, хотя и достаточно объективна [3. Р. 19]. Российские школы не имеют никаких гарантий качества подготовки привлекаемых ими кадров. У нас нет ни квалификационного экзамена, ни испытательного срока. Даже профессионально непригодный учитель может задержаться в школе надолго: чтобы отказаться от его услуг, школе требуется слишком много усилий.

Приоритеты
кадровой
политики
в странах
ОЭСР

Ряд стран ОЭСР озабочен тем, что труд учителя недостаточно ценится обществом [7. Р. 10]: учителя жалуются на недостаток внимания к своим проблемам, на перегрузку и хроническую усталость, на то, что их труд мало ценится и плохо вознаграждается, а в результате профессия учителя не является престижной и привлекательной. Отсюда и старение учительского корпуса, и гендерный дисбаланс. Страны, где эти проблемы вызывают особое беспокойство, охотно заимствуют эффективные способы и приемы, содействующие повышению статуса учителя и их удовлетворенности профессией. Речь идет не только о высоких зарплатах, а главным образом о том, как сделать труд учителя более привлекательным, как обеспечивать карьеру внутри учительской профессии. Учитель становится центральной фигурой системы повышения квалификации, лучшие учителя преподают в структурах повышения квалификации, оставаясь учителями. Да и сама система повышения квалификации переходит из ведения государства к профессиональным учительским сообществам. В некоторых странах, таких как США,

эта тенденция имеет уже полувековую историю, в других только начинает проявляться, но большинство стран признает, что будущее за ней.

У нас, к сожалению, учитель — все еще объект, а не субъект профессионального развития, и даже в профессиональных сообществах лидерство принадлежит, как правило, не ему, а вузовским преподавателям или ученым. Еще десять лет назад, когда ОЭСР проводила обзор деятельности системы образования в России, эксперты ОЭСР отмечали энтузиазм учителей как главный резерв системы российского образования, но предупреждали, что в отсутствие специальной политики поддержки учителя и повышения его статуса этот резерв быстро истощится.

В исследовании «Teachers matter» выделен ряд приоритетов кадровой политики в образовании, которые, по мнению авторов обзора, актуальны в каждой стране, где образовательное сообщество озабочено качеством образования [7. Р. 12]. Практически все они являются для России задачами первостепенной важности, без решения которых все разговоры о развитии образования в стране останутся благопожеланиями (табл. 1).

Таблица 1 Приоритеты и следствия кадровой политики

Задачи образовательной политики	Направлена на всех представителей учительской профессии	Направлена на отдельные категории учителей или школ
Сделать карьеру учителя привлекательной	Улучшить имидж и статус учительской профессии. Повысить конкурентоспособность учительских зарплат. Улучшить условия найма. Использовать ситуацию избытка квалифицированных учителей (там, где такая ситуация имеет место)	Увеличить ресурс, из которого могут набираться учителя. Придать большую гибкость механизмам вознаграждения за эффективный труд. Облегчить вхождение в профессию для начинающих педагогов. Пересмотреть соотношение между количеством учителей и учеников и высвободить поле для маневра по увеличению учительской зарплаты
Развивать знания и умения учителей	Профилировать учителей. Придать профессиональному развитию непрерывный характер. Повысить гибкость форм подготовки учителя и увязать эти формы с конкретными нуждами. Аккредитовать программы подготовки учителя. Интегрировать профессиональное развитие и карьеру учителя	Улучшить отбор учителей в профессию. Предоставить больше возможностей педагогической практики. Сертифицировать начинающих учителей. Усилить программы поддержки начинающих учителей
Привлекать, выбирать и трудоустраивать учителей	Использовать более гибкие формы трудоустройства. Повысить роль школы в управлении кадровым составом. Найти способы обеспечивать школы учительскими кадрами, которые требуются на ограниченный срок. Облегчить доступ к информации и хорошо знать рынок учительского труда	Расширить список критериев отбора учителей. Сделать испытательный срок для начинающих учителей обязательным. Способствовать большей мобильности преподавательского состава

Окончание табл. 1

Задачи образовательной политики	Направлена на всех представителей учительской профессии	Направлена на отдельные категории учителей или школ
Удерживать квалифицированных учителей	Оценивать и вознаграждать качественное преподавание. Дать больше возможностей разнообразить и диверсифицировать карьеру учителя. Совершенствовать руководство и уклад школы. Улучшить условия работы	Реагировать на плохое качество преподавания. Лучше поддерживать начинающих учителей. Более гибко планировать нагрузку учителей и их условия работы
Развивать и совершенствовать кадровую политику	Вовлекать учителей в разработку и реализацию кадровой политики. Развивать профессиональные сообщества. Совершенствовать знания в этой области	

Как меняется роль учителя в информационном обществе

Данные исследования «Teachers matter» говорят и о том, что поскольку за последнее время существенно изменились условия преподавания, то и роль учителя претерпела серьезные изменения. Так, работая с конкретными учащимися в своем классе, он теперь должен:

- инициировать учебный процесс и управлять им;
- эффективно реагировать на образовательные потребности учащихся;
- интегрировать итоговое и текущее (в британской терминологии — формирующее) оценивание.

Работая с классом в целом, он должен уметь:

- преподавать в поликультурной аудитории;
- синтезировать знания и умения из разных предметных областей;
- включать детей с особыми проблемами в развитии в среду общеобразовательной школы.

Находясь в школьном коллективе, он должен уметь:

- работать и планировать свою деятельность в команде;
- оценивать свою деятельность и планировать систематическую работу над повышением ее качества;
- использовать ИКТ в целях обучения и управления;
- организовывать проектную деятельность на школьном, межшкольном и международном уровне;
- участвовать в управлении и распределенном руководстве школой.

Работая с родителями и окружающим школу сообществом, он должен уметь:

- давать профессиональные советы родителям;
- выстраивать партнерские отношения с окружающим сообществом в целях обучения.

Очевидно, что для того, чтобы эти новые требования нашли отражение в подготовке учителя, необходим новый стандарт результата этой подготовки. Сама постановка вопроса о стандарте результата является непривычной для нашей страны: традиционно, говоря о стандарте, мы думаем о процессе преподавания и требованиях к нему, прежде всего о содержании, которое должно быть преподано. Если школьный стандарт за последнее время претерпел изменения и приблизился к стандарту результата, то вузовские стандарты, в том числе и стандарты подготовки педагога, продолжают состоять из списка тем, подлежащих освоению, и норм учебного времени, выделяемого на их освещение. Квалификационные рамки, являющиеся основой конструирования стандартов различных блоков профессий практически во всех странах Европы и многих развитых странах мира, только начинают обсуждаться в России, причем в большей степени в начальном и среднем профессиональном образовании. В педагогическом образовании в нашей стране в качестве стандартообразующей рамки до сих пор имеют хождение так называемые профессиограммы. Их кардинальное отличие от квалификационной рамки заключается в том, что в них описан набор качеств идеального учителя, наличие которых зачастую невозможно ни зафиксировать, ни измерить. Более того, как правило, никто не ожидает увидеть все эти качества у конкретного учителя.

Приведем пример расхожего представления о том, что должно составлять профессиограмму учителя:

«Эстетически подготовленный учитель — это учитель, понимающий сущность эстетического воспитания, его значение в гармоническом развитии личности, обладающий разносторонними знаниями в различных областях искусства, владеющий формами и методами эстетического воспитания детей, принимающий активное участие в творческой эстетической деятельности.

Эстетическая культура учителя включает в себя:

- 1) эстетическую образованность (систему эстетических знаний);
- 2) воспитанность (в области эмоционально-чувственной структуры личности, ее стереотипов в сфере поведения, общения, внешнего облика, речи);
- 3) развитость (уровень развития эстетических потребностей, чувств, вкусов, идеалов);
- 4) подготовленность (методические умения и навыки).

Отличительной чертой эстетогаммы учителя является умение передавать свой эстетический «багаж» воспитанникам» [2].

Большинство перечисленных здесь качеств нельзя ни измерить, ни описать в операциональном режиме. Впрочем, может быть, это и к лучшему.

В последнее время стали появляться разработки (например, в РГПУ им. Герцена и в ГУ–ВШЭ), приближающиеся к замыслу стандарта-результата, однако отсутствие в них измерителей компетенций, которыми должен обладать учитель, пока не позволяет признать их инструментальными.

Стандарт-минимум или стандарт-ориентир

Интересно и другое отличие российского стандарта общеобразовательной и профессиональной подготовки от западного: школьный общеобразовательный стандарт в российском образовании на протяжении всей его истории определялся как стандарт-минимум и призван был быть минимальной планкой, позволявшей признать выпускника школы успешно освоившим курс. В то же время стандарт профессиональной подготовки в высшем образовании был по сути стандартом-идеалом, к которому могли приближаться, но которого практически не могли достичь полностью представители разных профессий. Во многих странах Запада, прежде всего в англосаксонских, минимум, обязательный для освоения всеми учащимися школ, попросту отсутствует. Там именно школьный стандарт является стандартом-идеалом, или, точнее, стандартом-ориентиром. Он устроен как уровневый и открыт сверху, т.е. предполагает свободное продвижение от уровня к уровню в темпе, удобном конкретному учащемуся. При этом оценивается не только достижение определенной ступени, но и темп продвижения. Вузовский же стандарт как раз носит характер стандарта-минимума и отвечает на вопрос, без каких качеств учитель не может считаться профессионалом. Он достаточно жестко фиксирует все компетенции, которые должен приобрести, например, будущий учитель, и задает их в измеряемых показателях. На дальнейших ступенях учительской карьеры может появиться более высокий стандарт, если система предусматривает присвоение более высокой квалификации, фиксирующей достижение этого стандарта. Так, в Великобритании существует статус учителя-мастера (*advanced teacher status*), это престижный статус и высокооплачиваемая должность, и его квалификационная характеристика опять-таки носит характер стандарта-минимума, дающего право на вхождение в данное профессиональное сообщество.

Таким образом, в западной логике стандарт-минимум уместен как стандарт на входе в ту или иную деятельность. При этом он не может не быть стандартом результата, каждый из компонентов которого можно измерить с той или иной степенью достоверности. Стандарт же, призванный подвести итог той или иной учебной деятельности, минимальным быть не может: иначе он не даст представления о реальном результате всех обучавшихся, а зафиксирует только нижнюю его планку.

Что должен уметь начинающий учитель

Рассмотрим в качестве примера устройство национальной квалификационной рамки начинающего учителя в Англии. Эта рамка (*Qualified Teacher Status Standards*) утверждена недавно, в 2007 г. [6]. Она — и в этом ее инновационность — предусматривает как требования к уровню сформированности различных компетенций учителя, так и требования к организации его подготовки, которые должны быть обеспечены институциями, эту подготовку организующими.

Рамка состоит из следующих разделов требований:

- сформированность навыков поведения и установок;

- сформированность знаний и понятий;
- сформированность умений и компетенций.

Ожидается, что начинающий учитель будет:

- уметь взаимодействовать с детьми и подростками;

(Индикаторами являются высокие ожидания от каждого учащегося, которые демонстрирует учитель, его способность служить образцом поведения для учащихся. Показателями могут быть формы взаимодействия с детьми на уроке, разнообразие форм поддержки, которыми владеет учитель.)

- знать и соблюдать основные юридические рамки своей работы (законодательство, устав школы и принятые правила поведения);

- уметь общаться с детьми, родителями, опекунами и т.д. (понимать и добиваться понимания, признавать их вклад в достижения ученика и отмечать его, всегда работать в сотрудничестве).

Этот блок требований появился в квалификационной рамке сравнительно недавно. Он фиксирует некоторые коммуникативные навыки, которыми должен обладать учитель. Здесь имплицитно прослеживается в том числе и эмоциональная компетентность учителя — новое качество, внимание к которому в последнее время в структуре подготовки учителя усиливается. Мы, к сожалению, вообще не учим учителя владеть своими эмоциями и учить этому детей, а это важнейшее качество, совершенно необходимое профессионалу.

Следующий блок посвящен профессиональному развитию педагога. Он включает следующие умения:

- осуществлять повышение квалификации (анализировать и совершенствовать свою практику преподавания, определять и удовлетворять свои потребности в развитии, в том числе в период входа в профессию);

- творчески и критически относиться к инновациям, менять практику только тогда, когда преимущества новых методов очевидны;

- пользоваться советами коллег и наставников, учитывать их мнение, если оно обоснованно.

Каждый учитель в Англии обязан проходить повышение квалификации в течение не менее 30 часов ежегодно, при этом планирование этой подготовки будет оставаться за учителем до тех пор, пока по каким-либо причинам показатели качества его работы не начнут уступать качеству работы коллег. В этом случае руководство школы может настаивать на тех формах подготовки, которые будут содействовать профессиональному росту в необходимом направлении. Однако умение критически относиться к собственному и чужому опыту и строить собственную траекторию развития всегда будет являться показателем качества подготовки учителя.

Набор педагогических и общеметодических требований к работе учителя включает:

- владение широким спектром стратегий обучения и поддержки, управления поведением учащихся; умение выбрать подходя-

щую стратегию обучения для конкретного ребенка или адаптировать ранее примененную;

- знание требований к оцениванию результатов обучения в своей предметной области, порядок проведения экзаменов и присвоения квалификаций;
- понимание различных подходов к оцениванию и владение набором средств текущего (формирующего) оценивания;
- умение интерпретировать статистические данные для оценки результатов своей деятельности, шага развития ученика, повышения успеваемости.

Хотя данный блок требований присутствует в квалификационной характеристике учителя уже более десяти лет, его конкретное наполнение постоянно меняется. Особенно это касается выбора стратегий, где арсенал средств непрерывно пополняется, и набора форм оценивания. Поскольку британский стандарт среднего образования описан как уровневый, каждый — даже начинающий — учитель должен уметь определить и зафиксировать, на каком уровне находится каждый из его учеников: эффективность его последующей работы будет оцениваться исходя из того, насколько ему удалось продвинуть каждого из учеников. К сожалению, у наших учителей подобных инструментов просто нет, и поэтому им бывает сложно оказать помощь конкретному ученику — даже если у них есть данные срезов, им непросто соотнести их с тем, на каком уровне находится ученик.

Любой учитель-предметник должен:

- уметь преподавать свой предмет детям разного возраста, выбирая подходящую методику преподавания, знать статус и стандарты своего предмета, национальные стратегии повышения качества и уметь ими пользоваться;
- сдать тесты функциональной грамотности, работы с числом, ИКТ и уметь применять эти знания в учебном процессе.

Требования к общему уровню грамотности самого учителя появились в квалификационной рамке недавно. Причиной этого послужила инертность учителей, часто рассматривающих задачу формирования ключевых компетентностей у учащихся как факультативную. Предполагается, что учитель, которого специально не обучали ключевым компетентностям, чувствует себя неуверенно, обучая им своих учеников.

Следующий блок требований касается работы с детьми с особенностями развития. Ожидается, что учитель будет:

- знать особенности развития детей и понимать, что их успехи зависят от среды и опыта, который они имели, но не диктуются ими; знать, как оказать поддержку детям с различными потребностями, в том числе специальными, и уметь взаимодействовать с коллегами по этому поводу; знать, у кого получить консультацию;
- знать свои обязанности по охране здоровья учащихся и знать, с кем из коллег можно проконсультироваться по поводу особых проблем учащихся.

Здесь нужно обратить внимание на то, что по ряду вопросов от начинающего учителя не ждут умений, связанных с разнообразными формами поддержки детей с особыми потребностями, но оценивают его способность получить информацию и помощь от более опытных коллег.

Раздел, связанный с умениями и компетенциями учителя, перечисляет те из них, владение которыми на практике обязательно для всех педагогов:

- умение разработать серию взаимосвязанных учебных заданий с четко определенными задачами, понятными ученикам и коллегам и подходящими для конкретных учеников класса по возрасту и уровню развития. На основании плана занятий, составленного учителем, оценивают его понимание своего предмета и фокуса конкретного занятия и его способность определить прогресс учащихся с помощью надежных индикаторов;
- умение обучать функциональной грамотности и работе с числом, коммуникационным и информационным технологиям детей разных возрастов и способностей. Сам учитель при этом может не быть экспертом в области вышеперечисленных умений, но, как уже говорилось ранее, должен сдать тест на владение этими умениями на определенном уровне;
- умение планировать домашние и внеклассные задания с учетом индивидуальных потребностей учащихся и возможностей родителей. Учитель должен уметь привязывать домашнюю и внеклассную нагрузку к тому материалу, который проходят в классе и который помогает учащимся двигаться вперед.

Далее эти умения раскрываются более подробно. Учителя должны уметь:

- обнаруживать потребности ребенка;
- определять цели, задачи и структуру урока и объяснять его задачи учащимся;
- вовлекать в работу всех учащихся;
- вести дискуссию с участием всего класса;
- управлять работой малых групп;
- оказывать поддержку слабым ученикам и ученикам с проблемами;
- плавно соединять части урока;
- подводить итоги урока, суммируя его результаты;
- объяснять основные понятия, процессы и другие образовательные результаты урока;
- давать обратную связь в такой форме, чтобы это содействовало учению и успеваемости;
- подбирать учебные пособия и использовать ИКТ, согласуясь с потребностями учащихся.

Так же выстроен и следующий блок раздела, определяющий критерии эффективности работы учителя:

- умение проводить уроки и серии уроков с учетом накопленных знаний и умений учеников, их предыдущих достижений и опы-

Как выглядят
эти умения
на практике

та и обеспечивать их продвижение к планируемым образовательным результатам;

- использование различных стратегий оценивания и подтверждение с их помощью достижения образовательных результатов отдельными учениками, группами учеников и всем классом; поддержка учеников в применении новых знаний и умений в соответствии с возрастом и на должном уровне;

- понимание идей и понятий, которым учитель учит; умение излагать их последовательно и учитывать способности учеников к восприятию и продуцированию устных высказываний;

- умение выражать свои мысли, используя объяснение, вопросы, споры и дискуссии для наиболее эффективного вбрасывания новых идей и формирования понятий у каждого ученика любых способностей в каждой возрастной группе, чему будет способствовать качественное владение английским языком.

Требования к умениям в области оценивания на первый взгляд кажутся завышенными:

- использовать широкий спектр средств оценивания, мониторинга и фиксации результатов;

- оценивать текущий уровень учащегося с тем, чтобы поставить перед ним задачи, содержащие вызов;

- давать своевременный, точный и конструктивный отчет о результатах деятельности учащегося, фиксируя внимание на его прогрессе и проблемных зонах;

- поддерживать учащихся, организовывать их рефлексию по поводу своего обучения и помогать им формулировать их текущие образовательные потребности;

- оценивать ход образовательного процесса;

- оценивать адекватность выбранных методов оценивания с точки зрения влияния на образовательный процесс.

В самом деле, далеко не все опытные учителя в нашей стране справятся с такими задачами, но британским педагогам они знакомы не понаслышке. У них уже есть и собственный опыт учения в системе, где обратная связь с обучаемым — норма, и убежденность в том, что способ оценивания напрямую влияет на качество обучения. Теория и практика оценивания занимает почти треть времени, которое будущий учитель затрачивает на свою подготовку.

Требования к организации образовательной среды более привычны для нас:

- создавать комфортную и развивающую образовательную среду в школе и вне школы;

- задавать учащимся четкие дисциплинарные рамки и отслеживать их соблюдение;

- управлять поведением учащихся и развивать их самоконтроль и независимость в процессе обучения.

Но следует помнить, что учителю предстоит подтвердить эти умения на практике и что сам стиль его общения, равно как и

неукоснительное выполнение правил поведения учащимися, будут предметами оценки в ходе квалификационных испытаний. А совместить демократичный стиль общения с соблюдением дисциплины в классе не так-то просто. Этому нельзя научиться во время лекций в университете. Требуется практика, причем значительная. Не случайно соотношение теории и практики в университетском курсе примерно 50 : 50, в то время как в наших вузах доля практики редко превышает 10% учебного времени.

Непривычными для нас являются требования, связанные с работой в команде и взаимодействием с коллегами:

- уметь взаимодействовать с коллегами, налаживая партнерские связи и обмениваясь результатами и опытом;
- распределять роли и функции в поддержке обучающихся и анализировать совместно достигнутые результаты.

Но соблюдение этих требований может привести к значительному снижению нагрузки учащихся за счет ее грамотного распределения в ходе совместного планирования учебной недели, к большей эффективности в формировании знаний и умений за счет постоянного подкрепления и, наконец, к развитию ключевых компетентностей, которые появляются только тогда, когда привычные учебные действия, совершаемые в одной предметной области, становятся средством решения задач в другой.

Обогадив стандарт подготовки учителя целым спектром новых требований, разработчики сделали и следующий шаг, заложив в этот стандарт требования к учебным заведениям, осуществляющим эту подготовку. Как мы помним, в Великобритании существует достаточно надежный способ контролировать качество подготовки за счет постоянного перераспределения средств между эффективными и неэффективными вузами. Вузы отвечают за то, насколько они обеспечили студенту возможность овладеть всеми умениями, которые должны быть у него сформированы. Кроме того, они должны строго отбирать будущих учителей уже в процессе приема в вуз. Критерии не столь жестки, как в Финляндии, но достаточно строго определены. Абитуриент — будущий учитель должен доказать, что кроме профильных предметов он владеет математикой, английским языком и основами наук на уровне не ниже школьного выпускного экзамена, что его здоровье, как умственное так и психическое, соответствует предписанным нормам, что он не имеет уголовного прошлого и не был лишен лицензии на преподавание. Кроме того, он должен пройти интервью, в ходе которого приемная комиссия убедится, что его речевые навыки достаточно сформированы и что он обладает рядом качеств, необходимых педагогу: общительностью, открытостью и т.д. Все эти качества заранее известны выпускнику, как и критерии, по которым их будут оценивать: вуз отвечает за соблюдение процедур и обязан предоставить поступающим обратную связь.

За что отвечает вуз, готовящий учителя

Для обеспечения качественной подготовки каждый вуз обязан:

- 1) разработать содержание курса обучения, обеспечивающее стандарт квалифицированного учителя;
- 2) оценить достижение каждой из компетенций;
- 3) предоставить возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей;
- 4) подготовить каждого выпускника к преподаванию по крайней мере на двух ключевых ступенях обучения (всего их пять);
- 5) убедиться в том, что все студенты знакомы с требованиями стандарта, и помочь им организовать свою образовательную траекторию так, чтобы все критерии были достигнуты;
- 6) работать в партнерстве со школами и совместно осуществлять подготовку и оценивание выпускников;
- 7) координировать подготовку, получаемую в вузе, с подготовкой на рабочем месте;
- 8) привлекать школы к планированию подготовки;
- 9) привлекать школы к оцениванию выпускников.

Сотрудничество со школами имеет особое значение, поскольку каждый студент проведет в школе не менее 50% учебного времени, а по окончании вуза пройдет еще и годичную интернатуру, по окончании которой будет сдавать квалификационный экзамен. Система интернатур была введена около десяти лет назад и зарекомендовала себя как эффективный способ контроля качества подготовки и закрепления квалифицированного работника в школе. Проведя целый год в классе, молодой специалист чаще всего остается работать в школе: у него пропадает страх перед работой с детьми, он обрывает контакты, становится членом коллектива. Поэтому процент выпускников педагогических специальностей, надолго остающихся в профессии, в Великобритании достаточно высок. Университеты, которые обучают будущих учителей, также вынуждены стремиться к тому, чтобы к ним не попадали случайные или профессионально непригодные люди: их финансирование зависит не только от количества выпускников, которым был присвоен статус квалифицированного учителя, но и от того, сколько их выпускников проработают в школе не менее пяти лет. Поэтому между университетами и школами поддерживается постоянная связь, университеты заинтересованы и в том, чтобы школьные учителя проходили повышение квалификации в их структурах: так им легче увидеть пробелы в собственной работе и поддержать начинающего учителя.

Как осуществляется непрерывное профессиональное развитие учителя

Впрочем, выбор места и формы повышения квалификации остается за учителем. Эта система в Великобритании полностью децентрализована и работает на рыночной основе. В каждом графстве есть сайт, на котором вывешен реестр услуг в области профессионального развития педагога: можно проходить повышение квалификации индивидуально, можно в составе предметной или полипредметной команды, можно выбрать интенсивный курс, а можно — разнесенный по времени. И услуги эти все чаще оказывают

не университеты, а сами школы: доверие к эффективному учителю, добивающемуся высоких результатов в схожих с тобой условиях, всегда будет выше, чем к любому «теоретику».

Большое внимание в Великобритании стали уделять и разнообразию форм подготовки будущих учителей, наряду с бакалаврской и постбакалаврской подготовкой появляется целый спектр разного рода «мостов к профессии». Политика государства в этой области такова: образование не должно замыкаться само на себе. Чем больше учителей придет из других отраслей экономики, пройдя необходимую подготовку, тем более разнообразный опыт будет доступен школьникам, тем ярче будет палитра педагогических приемов и тем больше школа будет связана с жизнью вокруг нее. Вопреки расхожему мнению школы Великобритании открыты и для зарубежных учителей, причем не только из Евросоюза. Преподавать в школах Соединенного Королевства может любой сертифицированный в своей стране учитель, свободно владеющий английским языком, но не более четырех лет. Потом ему все-таки придется обратиться за статусом квалифицированного учителя и пройти квалификационный экзамен. Казалось бы, это непоследовательно: предъявляя строгие требования к своим гражданам, стремящимся стать учителями, страна дает возможность работать в школах иностранцам, не прошедшим даже курсов повышения квалификации. Но и в этом есть своя логика: Великобритания устами своего премьер-министра не так давно сформулировала свою национальную идею. Она заключается в том, что свобода творчества обеспечивается разнообразием культурных пространств. А поскольку будущее за креативными индустриями, Великобритания будет стремиться к приумножению культур, ее населяющих, и к сохранению их самобытных черт. Ни одна страна не может похвастаться тем, что нашла ответы на все вопросы в сфере обеспечения качественного образования своей молодежи, поэтому необходимо черпать ресурсы из самых разных стран и источников. Да и опыт общения с представителями разных культур будет полезным для молодежи.

1. Агранович М.Л. Доклад на V конференции МВСШЭН / Тенденции развития образования. Придет ли в школу новый учитель? М.: МВСШЭН, 2008.
2. Караваева Г.В. Эстетикограмма учителя начальных классов. М.: Первое сентября, 2008.
3. Barber M., Mourshed M. How the world best-performing school systems come out on top // McKenzie Review. September, 2007.
4. CIES conference 2009 flyer. Gita Shteiner Khamsy, president-elect, CIES. The politics of comparison.
5. PISA 2006. OECD, 2007.
6. Qualified Teacher Status Standards. Teacher Development Agency. L., 2007.
7. Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, 2005.

Литература
