

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Степанова Н.А.*

Россия, МБОУ СОШ №76, г. Воронеж  
natalya.gem@rambler.ru

Проблемы терминологии всегда существовали в преподавании. Самый типичный пример - смешивание терминов «подготовка учителя», «профессиональное педагогическое развитие» и «педагогическое образование».

Традиционно считается, что педагогическое образование представляет собой передачу знаний о процессах учения и обучения и о преподаваемом предмете с помощью специально организованного профессионально-ориентированного обучения. Такая модель предполагает, что обучение преподаванию - это получение знаний о преподавании, т.е. приобретение теоретической подготовки. Для связи теории с практикой будущие учителя посещают уроки более опытных коллег и начинают преподавать сами под руководством компетентного профессионала. Постепенно будущие учителя вырабатывают свой стиль преподавания.

Однако такая модель подразумевает некоторые проблемы [1]. Во-первых, в данном случае теория всегда выступает ведущим фактором, тогда как практика является всегда производной. Во-вторых, такая схема как бы исключает профессиональное становление учителя в процессе его педагогической деятельности из-за формального отсутствия уже теоретической подготовки (заметим, что в нашей стране, в рамках курсов повышения квалификации теоретическая база предусмотрена). Таким образом, теория и практика выступают в линейной связи вместо их параллельного взаимодействия.

Начиная с 80-х годов, обучение стало рассматриваться с позиций конструктивизма. Эта же тенденция коснулась и профессионального образования: передача знаний сменилась их конструированием. Теперь будущий учитель вырабатывает свое собственное понимание процесса преподавания иностранного языка с учетом своего личного опыта, а также путем интегрирования теории, педагогических исследований с эмпирическими данными и рефлексией на своих уроках. С помощью такого подхода у преподавателя расширяются возможности и уверенность в своих действиях, что они считают целями своего профессионального развития.

Как и другие формы обучения, подготовка учителя основывается на получении теоретической информации, которая впоследствии оказывает влияние на будущего преподавателя. Информация анализируется с точки зрения ее влияния на профессиональное развитие. Таким образом, образуется трехшаговый алгоритм для анализа качества преподаваемых знаний: что изучается, как и к какому результату приведет (содержание–процесс–итоги).

В области преподавания иностранного языка содержание преподаваемого материала и процесс обучения образуют две основные стратегии для презентации теоретического материала: подготовка учителей и профессиональное развитие учителей. В первом случае, программа обучения определяется кем-то извне в виде лекций, семинаров, презентаций, и доводится до студентов, будущих преподавателей. Содержание программы состоит из знаний о языке, учении и обучении. Результаты подготовки программы также оцениваются извне. Профессиональное развитие учителей, напротив, базируется на их собственном выборе содержания обучения. Таким образом, учителя вовлечены в процесс конструирования, исходя из того что они на текущий момент знают и умеют. Оценивание приобретает форму самооценивания и рефлексии. Основная задача состоит в нахождении связи между полученными теоретическими знаниями и своим знаниями, основанными на своем предыдущем опыте или текущей практике.

Примечательно, что подобные подходы применяются и в обучении детей на современном этапе развития образования [2]. Таким образом, требования ФГОС к обучению детей должны применяться и к профессиональному образованию преподавателей, что обеспечит преемственность подходов к обучению и передачу опыта учителей в отношении того, как нужно учиться.

Может показаться, что существующие модели (подготовка учителей и их профессиональное развитие) диаметрально противоположны. Обе модели основаны на присвоении информации извне с помощью последующего анализа и применения на практике. Разница состоит в акценте и балансе. В первом случае информация для анализа извлекается из внешних источников (лекции, чтение), а во втором, информация возникает из опыта, рефлексивных практик и т.д. Второе

заблуждение состоит в том, что подготовка и профессиональное развитие происходят последовательно: подготовка учителей подразумевает их обучение до начала преподавания, в то время как их профессиональное развитие предполагает уже имеющийся опыт. Все же наиболее эффективные программы подготовки учителей сочетают обе модели. Для неопытных учителей источником для рефлексивных практик может служить не только их педагогическая практика, но и личный опыт, полученный ими в своем школьном детстве. К тому же, наблюдение за своими детьми также является хорошим ресурсом для анализа и углубления понимания процесса обучения.

Профессиональное развитие уже работающих учителей может принимать различные формы. Одна из них - это чтение научной литературы о современных трендах в педагогических исследованиях, а может быть и написание статей о своих проведенных исследованиях. Браун [3] приводит некоторые варианты профессионального развития:

1. наблюдение в классе (включая самонаблюдение);
2. взаимодействие учителей (передача опыта друг другу):
  - а. обмен опытом между коллегами (взаимопосещение);
  - б. преподавание 2-3 учителями вместе;
  - в. группы поддержки учителей;
3. исследование в классе (аналогичное пробному обучению).

При сравнении предложенных форм и принятых в отечественной практике школьного образования можно увидеть, что из данных вариантов у нас обычно применяется только взаимопосещение уроков. Возможно, изучение зарубежного опыта могло бы привести вариативность в существующий подход к обмену педагогическим опытом у нас в стране.

В настоящее время активно подчеркивается значение и польза интерактивных и рефлексивных практик для учителей [4]. Рефлексия способствует развитию осознанности предпринятых учителем действий, а также более глубокому пониманию процессов обучения и учения. Рефлексия может осуществляться индивидуально, а также в небольших группах учителей путем совместного обсуждения и обмена своими мыслями с коллегами.

Ниже приведены варианты рефлексивных приемов для профессионального развития учителя на примере зарубежного опыта:

1. ведение рефлексивного журнала;
2. ведение журнала и обсуждение своего опыта с коллегами;
3. анализ отдельно взятой непредвиденной ситуации (проблемы);
4. коучинг и менторство (в первом случае участвуют коллеги, которые воспринимают друг друга как равные; во втором - пара опытного учителя и новичка). Кроме очевидной пользы для начинающих учителей, обе техники полезны и для опытных преподавателей, благодаря рефлексивному компоненту. Это способствуют осознанию и анализу своих действий, и как следствие, лучшему пониманию своего подхода к обучению, а также совершенствованию преподавания.

5. Ассоциации учителей на уровне школ, регионов, а также международном уровне.

Все приведенные выше варианты форм профессионального развития, тем не менее, требуют некоторой адаптации при переносе их в практику отечественного образования. Так, для коллективных форм профессионального образования существуют определенные препятствия. Во-первых, базовое образование учителей ИЯ очень сильно разнится: учителями иногда работают представители смежных профессий (например, переводчики). Помимо этого содержание образования по профилю также неоднородно, к тому же разные квалификации (бакалавриат, специалитет и магистратура) могут оказывать влияние на предложенный вариант профессионального развития.

Например, выпускник магистратуры, кроме знаний и умений, может иметь и зарубежные сертификаты преподавания. Как следствие, преподаватель с опытом работы, но не обладающий современными знаниями, может оказаться бесполезным (в случае с менторством). Во-вторых, следует избегать административного навязывания всех форм повышения квалификации, так как это может привести к потере мотивации.

Итак, профессиональное педагогическое образование сегодня нужно рассматривать как осведомленность учителей о современных педагогических исследованиях и применение коллективных и рефлексивных практик в процессе их активного осмысления и присвоения.

- 1.D. Freeman. Second language teacher education. In R. Carter, D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 72–79). Cambridge, 2001.
- 2.Федеральный государственный стандарт основного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.- М.: Просвещение. 2010.
- 3.Brown H. Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York, 2004.
4. Murrey A. Empowering Teachers through Professional Development // *English Teaching Forum*. 2010. № 48 (1). Pp. 2-11.