

19. Cole M. & Griffin P. A sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke, & K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling* 1986. (pp. 110–131).
20. Fromberg D. P., Bergen D. (Eds.) *Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings*. New York-London: Garland Publishing, 1998.
21. Haywood C. H. & Lidz C. S. *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press. 2007
22. Heckman J. Policies to foster human capital // *Research in Economics* (2000) 54, 3–56
23. Heckman J., Cunha F., Lochner L., Masterov D. Interpreting the evidence on life cycle skill formation // *Handbook of the Economics of Education*, Volume 1. Amsterdam: Elsevier, 2006. P. 697–812.
24. Leong D. J., Bodrova E. Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*. Vol. 3 (3), 2009, (pp. 245–262).
25. McGregor S. G., Cheung Y. B., Santiago C., Glewwe P., Richter L., Strupp B., and the *International Child Development Steering Group*. *Child development in developing countries*. Lancet Series, 2007.
26. Miller S. How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). *Vygotsky's educational theory in cultural context/ Cambridge University Press*, 2003. (pp. 289–317).
27. Wertsch J. V. *Mind as action*. N-Y – Oxford, Oxford University Press, 1988

**О СТРАТЕГИИ И НАПРАВЛЕНИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ:
АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ДЛЯ НОВОЙ ШКОЛЫ**

*Марголис А. А.,
Рубцов В. В.*

Аннотация

Статья посвящена анализу международного опыта в реформировании педагогического образования, что позволяет лучше понять стратегию и основные направления модернизации образования в России¹¹. Обсуждаются контуры образовательной политики на национальном уровне в европейских странах и США, рекомендации на наднациональном уровне, а также рекомендации общественно-профессиональных ассоциаций и объединений. Основной вывод авторов состоит в том, что успешность модернизации педагогического образования обеспечивается не только переходом на новые стандарты подготовки учителей, но в значительной степени обусловлена совершенствованием самой системы регулирования педагогической деятельности как профессии.

Ключевые слова: учитель, учащиеся, педагогическое образование, компетенции, профессиональная деятельность.

¹¹ Проект системно-деятельностного подхода к модернизации образования на примере России и других стран будет представлен авторами в следующем номере журнала.

Проблема

В Российской Федерации положено начало модернизации педагогического образования. Этот процесс является, с одной стороны, частью реформирования общего образования, осуществляемого в рамках национальной инициативы «Наша новая школа» и перехода к новому ФГОС общего среднего образования, а, с другой, – является этапом реализации Россией основных положений Болонского процесса и перехода к двухуровневому высшему профессиональному образованию. Основой модернизации педагогического образования стала разработка ФГОСов высшего профессионального образования по 4-м направлениям¹², которые заменяют существовавшие ранее педагогические специальности, и реализация двухуровневого образования по основным образовательным программам, построенным на основе новых стандартов.

Важность реформы педагогического образования в контексте общей модернизации образования в РФ трудно переоценить, поскольку очевидно, что ни новый стандарт общего образования, ни заявленные цели национальной инициативы «Наша новая школа», ни проект построения общества, основанного на инновациях и экономике знаний, не могут быть реализованы без «Нового учителя», который сможет воплотить эти проекты в жизнь эффективно решать задачи развития и обучения учащегося и формирования его компетенций, определенных в новом стандарте.

С этой точки зрения, крайне полезным представляется анализ зарубежного и международного опыта, накопленного в области совершенствования систем подготовки учителя и качества его работы. Такой анализ свидетельствует в частности, о том, что при обсуждении стратегии и направлений модернизации педагогического образования в России в должной степени не представлен целый ряд важнейших позиций, детально рассматриваемых или уже реализуемых в странах, осуществляющих модернизацию подготовки учителя. Основные вопросы можно условно разделить на вопросы организации и регулирования самой педагогической деятельности учителя и вопросы, связанные с содержанием его подготовки.

Реформирование педагогического образования в странах Европейского союза

Среди большого числа попыток реформировать педагогическое образование необходимо указать на наиболее важные моменты общеевропейского обсуждения, в рамках которого были сформулированы основные подходы не только к изменению программ подготовки учителей, но

¹² «Педагогическое образование» (050100); «Психолого-педагогическое образование» (050400); «Специальное (дефектологическое) образование» (050700); «Профессиональное обучение» (051000).

и процедуры регулирования профессиональной деятельности педагогов (в том числе с учетом конкретной специфики их профессий).

К наиболее важным обсуждаемым позициям следует отнести:

- начальный образовательный уровень педагога в Европе должен соответствовать степени магистра;
- качество учителя во многом зависит от роли и уровня подготовки тех, кто его учит;
- понимание того, что система должна обеспечивать баланс между поступлением достаточного количества подготовленных учителей и выходом из нее на пенсию или другие виды профессиональной деятельности;
- установку, согласно которой введение в профессиональную деятельность учителя является обязательным этапом его подготовки, что предполагает необходимость организации супервизии со стороны наставников на рабочем месте;
- установку на то, что подготовка учителя предполагает постоянное профессиональное развитие.

Преподавание является сложной профессией, требующей комплекса знаний и компетенций. В большинстве европейских стран статус учителя с необходимостью предполагает наличие высшего профессионального образования. В этой связи большинство европейских профессиональных организаций категорически возражает против сокращения длительности *необходимой* учителю подготовки в контексте Болонского процесса [5] и настаивает на магистерской степени как базовом минимуме необходимого в Европе образовательного уровня учителя. Эта позиция является универсальной и не является предметом корректировки даже в условиях дефицита учителей в конкретной европейской стране. Содержание магистерских программ должно включать изучение предметов, а также профессиональные знания, совмещенные с практикой. Кроме того, такие программы должны иметь существенную исследовательскую компоненту.

Вместе с тем, и само начальное педагогическое образование (Initial Teacher Training) на уровне степени магистра рассматривается как первый важный шаг в формировании будущего учителя.

Требования, предъявляемые к современному учителю, предполагают у него наличие глубокого знания предмета преподавания, владение передовыми педагогическими методами и его способность к построению рефлексивной практики, позволяющей адаптировать его профессиональную деятельность как к потребностям каждого отдельного ребенка, так и к группе учащихся в целом.

Так, совместно принятая рекомендация на уровне министров образования стран ЕС [5] указывает на необходимость наличия у будущих педагогов по завершению начального педагогического образования *следующих важных умений*:

- способность формировать в ходе обучения универсальные (и переносимые) (transversal) учебные компетенции учащихся;
- умение формировать безопасную и привлекательную образовательную среду;
- способность эффективно преподавать в гетерогенных классах с учащимися из разных социальных и культурных сред в широком спектре их способностей и потребностей;
- способность строить свою профессиональную деятельность во взаимодействии с коллегами, родителями учащихся и социальным окружением школы;
- способность к построению нового знания и инноваций как следствие участия в рефлексивной практике и научных исследованиях;
- способность к самостоятельному обучению в процессе собственного профессионального развития.

Следует отметить, что именно установление минимального образовательного уровня для учителей (в том числе для учителей начальных классов) на уровне степени магистра, связанное с реформой педагогического образования в Финляндии, осуществленной к концу 80-х годов XX века, внесло неопределимый вклад в повышение привлекательности, профессионализма и высокого социального статуса учителя в этой стране и предопределило в итоге успех ее образовательной системы в мире.

В процессе начальной подготовки будущих учителей должны быть сформированы умения и компетенции эффективной коммуникации, командной работы, предотвращения конфликтов по отношению как к детям, так и взрослым. Кроме того, выпускники должны обладать способностью подвергать рефлексии свою собственную практику, адаптировать ее и изменять в случае необходимости. Учитывая важность в формировании у учащихся универсальных (переносимых) компетенций, таких как умение учиться, социальных и гражданских компетенций, принципиально важным является формирование таких же компетенций у самих учителей. Эта цель приобретает особую значимость в контексте того, что во многих европейских странах происходит переход к содержанию образовательных программ, построенному на компетентностном (competence-based) и результативном (outcome-based) подходе к образованию. Это означает, в частности, что даже преподавание академических дисциплин в процессе подготовки учителя должно быть рассмотрено в качестве важной части формирования способности передавать это знание в ходе будущей профессиональной деятельности.

Будущие учителя должны владеть научно-обоснованными знаниями, которые делают их компетентными и автономными в принятии педагогических решений и позволяют эффективно адаптировать методы преподавания к конкретным ситуациям в классе. Принципиальным яв-

ляется подход к педагогическому образованию, как образованию доказательному, т. е. основанному на научном методе. Именно по этой причине особую роль в подготовке учителя имеют профессиональные и исследовательские проекты. Будущие учителя должны освоить теоретические знания и научные методы и уметь их применять к анализу ситуации в классе и в школе. Это позволит достичь важнейшей компетенции учителя – компетенции «рефлексивного практика», т. е. практика способного к проведению научного исследования, встроеного в собственную профессиональную деятельность, способного взаимодействовать с исследователями и воспринимающего исследовательские проекты как часть своей педагогической карьеры.

Следует отметить, что в большинстве стран ЕС состояние исследовательской компоненты в педагогическом образовании все еще неадекватно этой задаче. Одно из необходимых направлений дальнейшего совершенствования педагогического образования предполагает, по мнению экспертов [10], формирование у будущих учителей способности к построению нового знания и инновациям через вовлечение их в рефлексивную практику и исследования.

Следующий важный момент заключается в том, что педагогическое образование должно быть способно к привлечению и рекрутированию лучших студентов. В этом контексте целый ряд экспертов не согласны с позицией OECD¹³ [6; 11], считающей, что более эффективно осуществлять инвестиции не в увеличение длительности начального педагогического образования, а в постоянное повышение квалификации дальнейшего профессионального развития. Если начальное педагогическое образование не будет обладать достаточно высоким уровнем, оно не будет привлекательным для большинства лучших абитуриентов, не позволит сформировать у них в ходе обучения необходимый набор основных компетенций. Показательным примером в данном случае так же является Финляндия, где переход к магистратуре, как обязательному уровню образования для будущих педагогов, существенно повысил интерес к профессиональной деятельности будущего учителя привел к повышению среднего конкурса на такие программы до 4 человек на 1 место.

По европейским нормам педагогическое образование должно задавать будущему учителю достаточный уровень квалификации, позволяющий за счет большого количества программ постдипломного образования обеспечить мобильность между разными секторами и профессиями внутри образования (от преподавания в ДОО до преподавания в университете). При этом подготовка учителей в странах ЕС осуществляется в разных образовательных учреждениях (университетах, колледжах и специальных институтах) с различной длительностью подготовки. Так,

¹³ Организация экономического сотрудничества и развития.

например длительность подготовки учителя начальных классов составляет 3 года в 8 странах ЕС, 4 года в 15 странах ЕС и 5 лет в 7 странах ЕС. Средняя продолжительность подготовки составляет 4,5 года, и для старшей школы – 4,8 года. Общая тенденция состоит в увеличении срока подготовки и совпадает с позицией ETUCE¹⁴ о необходимом образовательном уровне учителя не менее магистра.

Примечательно, что в структуре подготовки учителя могут быть, выделены две основные модели: параллельная и последовательная. В первом случае теоретическое обучение и практическая подготовка происходят одновременно в процессе начальной подготовки учителя. Во втором случае квалификация педагога формируется в ходе педагогической подготовки после завершения начальной предметной подготовки. Конкретная реализация обеих моделей предполагает возможность прохождения предметной и педагогической подготовки в одном и том же институте или университете, в различных департаментах одного и того же университета, а так же в различных институтах: предметная подготовка – в одном, педагогическая – в другом.

Соотношение теоретической и практической подготовки

Объем практической подготовки будущих учителей в различных странах Европы колеблется от 17 до 70 % для учителей начальных классов с максимумом практики в Ирландии, Венгрии, Мальте, Финляндии, Словении. Для основной школы – от 9 до 58 %, причем 50 %-ный рубеж превышают Бельгия, Германия, Мальта. Для учителей старшей школы объем практической подготовки редко превышает 30 %. Главной проблемой здесь, помимо объема практической подготовки, является различие между практикой и теоретическим обучением. Преодоление этого разрыва предполагает, по мнению OECD, создание школьно-университетских партнерств, как на уровне образовательной системы, так и на уровне конкретной школы. Учителя, курирующие практическую подготовку студентов в этих школах, должны рассматриваться как полноценные профессиональные партнеры в этом процессе. Примером эффективной модели соединения практики и теоретического образования является модель исследовательски-ориентированного педагогического образования в Финляндии.

В соответствии с этой моделью каждый факультет располагает рядом аффилированных с университетом школ, в которых преподавание осуществляется, в том числе преподавателями университета. В этих школах будущие педагоги при помощи своих преподавателей и привлеченных экспертов из университета изучают особенности учения, обучения, и построения предметного знания; в дополнение они проходят практику в

¹⁴ Европейский профессиональный союз учителей.

других школах под руководством специально подготовленных учителей. Целью такого педагогического образования является изучение педагогического взаимодействия, освоение соответствующих методов преподавания, его планирования и оценки с точки зрения программы обучения, образовательной среды, возраста и учебных возможностей детей.

Важной целью является также формирование рефлексивно-критического отношения к собственной практике и овладение социальными навыками обучения и создания учебных ситуаций. В ходе такого типа контролируемой практической подготовки студенты знакомятся с учащимися различных социальных и культурных групп, психологическими способностями и особенностями детей, обучаются индивидуализации общего способа преподавания в соответствии с конкретными потребностями учащихся.

Различия подготовки учителей начальных классов, основной и старшей школы состоят в том, что для будущих учителей начальных классов освоение педагогических наук составляет 125 кредитов при общем объеме магистерской программы 300 кредитов. Тема магистерской программы, как правило, связана с исследовательским проектом, ориентированным на потребности образовательной среды. Для учителей основной и старшей школы большая часть подготовки включает предметные знания, а меньшую часть – педагогическая, при общем объеме 300–350 кредитов. Педагогическая часть программы фокусируется на психодидактике и включает общую практику (минимум 60 кредитов). При этом 60 кредитов, связанные с педагогической подготовкой являются обязательными для получения квалификации учителя.

Подготовка учителя, способного к самостоятельному обучению и развитию собственной научно-обоснованной практики, является главной целью педагогического образования многих современных стран. Исследовательская часть такой подготовки, как правило, реализуется как самостоятельный научный проект, предполагающий формулирование педагогической проблемы, самостоятельного сбора информации и данных в этой области, а также синтеза этих данных, оформленных в виде тезисов магистерских диссертаций.

Введение в профессиональную деятельность

По мнению большинства экспертов, крайне важно совершенствовать связи между программой подготовки педагогов в университете и школьной практикой. Школы с этой точки зрения должны рассматриваться не только в качестве мест для обучения учащихся, но и как практические базы подготовки будущих учителей, в которых более опытные учителя выступают в другой профессиональной роли – «ментора», т. е. наставника или супервизора будущего учителя. Для выполнения этой роли они должны повысить собственную квалификацию, а в ряде слу-

чаев получить ее официальное подтверждение. Кроме того, они должны иметь доступ к современным исследованиям и знаниям в этой области.

Многообразие моделей педагогического образования в Европе предполагает широкий спектр адаптации этого образования к трехступенчатой системе («бакалавр – магистр – доктор») Болонского процесса. В то же время в большинстве европейских стран осуществляются попытки приспособления традиционных моделей подготовки учителя к двухступенчатой системе («бакалавр – магистр»).

Не будет лишним также отметить, что в некоторых странах ЕС реализация Болонского процесса была использована в качестве предложения для сокращения содержания и продолжительности программ подготовки учителя, в то время как в самих положениях Болонского процесса нет никаких позиций, предопределяющих такие решения.

Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога

Попытка определения умений и компетенций современного учителя в условиях построения общества знаний во многих странах ЕС является важнейшим элементом образовательной политики применительно к начальным программам педагогического образования. Во многих случаях эти попытки оказались направленными на разработку профилей и стандартов, которые могли бы послужить основанием для построения не только программ подготовки учителя, но и его введения в профессиональную деятельность и сертификацию. Определение таких профилей компетенций ставится в соответствие тем профессиональным задачам, которые современный учитель должен быть способен решать. Таким образом, особый акцент в готовности будущего учителя к профессиональной деятельности переносится со знания конкретного содержания образовательной программы на те компетенции, владение которыми учитель должен продемонстрировать в своей профессиональной деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что подготовленный и квалифицированный учитель должен соответствовать широкому спектру требований, включающему знания, умения и компетенции, профессиональные ценности и практический опыт. Это предполагает гораздо более широкий взгляд на формирование развития профессиональных компетенций учителя, нежели узкое бихевиористское понимание компетенций как способности к применению знаний. С этой точки зрения, следует рассматривать компетенции как своеобразные комплексы, объединяющие теорию, практику и способность рефлексивного отношения к ней (своей и чужой), последнее в большей степени соответствовало бы деятельностному подходу в понимании работы учителя как «праксиса», а понятие «компетенции» отражало бы определенные этапы в становлении его профессиональной деятельности от новичка до компетентного специалиста. При этом нужно отметить, что некоторые компетенции и квалификации могут быть освоены только после начала профессиональной деятельности.

Специфика подготовки педагогов для работы с детьми младшего возраста

С точки зрения большинства экспертов [5; 11], учителя, работающие с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, должны обладать тем же уровнем квалификации, статусом, правами и уровнем оплаты, а так же образовательным уровнем (не менее магистра), что и остальные педагоги.

Вместе с тем, наряду, с общими для всех педагогов компетенциями, педагог, подготовленный для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, должен обладать целым рядом специализированных компетенций и знаний. Потребности детей этого возраста и особенности их обучения и воспитания с необходимостью предполагают концентрацию подготовки будущего учителя на психологическом и развивающем аспектах обучения.

Учителя, работающие с дошкольниками и младшими школьниками, должны получать существенную подготовку по всем вопросам коммуникации и взаимодействию с родителями. И в то же время программа их подготовки должна быть связана с подготовкой учителя для других уровней образования и обеспечивать возможную мобильность в различных секторах образовательной системы [13].

В настоящее время только в семи странах ЕС подготовка учителей для начальной школы осуществляется на основе магистерских программ (Эстония, Финляндия, Германия, Польша, Португалия, Словения, Чехия). Сходные требования к подготовке учителей начальных классов разрабатываются в Сербии и Исландии.

В большинстве стран ЕС образовательные программы подготовки воспитателей рассчитаны на три – четыре года, за исключением Франции, Польши и Великобритании, где осуществляется пятилетний период обучения. Существующие модели образования предполагают параллельное освоение теории и практики, за исключением Франции, где реализуется последовательная модель такого обучения.

Во многих европейских странах персонал, не обладающий педагогической квалификацией, может быть использован лишь в качестве ассистента воспитателя (учителя), играющего важную роль в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, но не заменяющего его. В соответствии с директивой глав государств ЕС 2002 года дошкольным воспитанием к 2010 году в странах ЕС должно быть охвачено не менее 90 % – детей в диапазоне от 3 лет до дошкольного возраста и 33 % детей до трехлетнего возраста.

К 2005 году количество таких детей в среднем по странам ЕС уже составило 85,7 % в возрасте четырех лет при довольно существенном различии в этом проценте между странами.

Подготовка учителей для работы с детьми с особыми потребностями

В настоящее время около 2,2 % от общего количества детей в рамках общего образования в странах ЕС обучаются в специальных учебных заведениях для детей с особыми потребностями. Такой процент остается на этом уровне на протяжении последних 10 лет, колеблясь от 0,5 % в таких странах как Италия, Португалия, Швеция, Норвегия, до 5 % в Бельгии, Чехии, Эстонии и Латвии. Вместе с тем эксперты [5; 10] настойчиво рекомендует включить подготовку по работе с детьми с особыми потребностями в образовательную программу всех видов педагогического образования, исходя из того, что абсолютное большинство будущих учителей встретится с такими детьми в своих классах в процессе педагогической деятельности. С точки зрения Европейского агентства развитие образования для лиц с особыми потребностями, подготовка учителей для работы с такими детьми достигается в различных странах различными способами. При этом важное значение имеет:

- общая информация о работе с детьми с особыми потребностями;
- включение отдельных предметов в образовательные программы подготовки учителя, что реализовано в некоторых странах, но обладает существенным разбросом в содержании и длительности подготовки.

С точки зрения агентства все будущие учителя в процессе начального этапа своей подготовки должны получить достаточные знания, компетенции, оценки и опыт специального образовательного обучения в рамках массового обучения. Кроме того им должна быть обеспечена возможность кратко- и долгосрочного повышения квалификации в этой области.

Роль и квалификация преподавателей в программах подготовки учителя

Важно отдавать себе отчет в том, что уровень квалификации преподавателей в программе подготовки учителей должен предполагать не только высокий уровень академических знаний и исследовательской деятельности, но и практический опыт в том виде профессиональной деятельности, в котором осуществляется подготовка будущих учителей [12]. Иначе говоря, учителя будущих учителей в программах профессиональной подготовки должны быть частью учительской профессии и располагать существенной квалификацией в этой области. В соответствии с рекомендациями ETUCE абсолютное большинство таких преподавателей в университетских программах должны иметь докторскую степень в данном образовании. А наставники, осуществляющие супервизию будущих учителей в ходе практики, должны в обязательном порядке иметь степень магистра.

С точки зрения ETUCE программы введения в профессиональную деятельность в процессе первого года профессиональной карьеры долж-

ны быть систематическими и обязательными для выпускников образовательных программ, приступающих к работе в качестве учителя. Такие группы введения в профессиональную деятельность предполагают тесную кооперацию между учителем, начинающим свою карьеру, школой и университетом. Ментор или наставник, определенный образовательным учреждением в качестве куратора нового учителя и обеспечивающий реализацию его программы введения в профессиональную деятельность, должен быть подготовленным и квалифицированным специалистом в этой области, что не обязательно предполагает максимальный стаж его работы в этом качестве.

Программа введения в профессиональную деятельность не означает уменьшения инвестиций в начальные программы подготовки учителя. Длительность таких программ должна быть не менее 1 года и предполагает выполнение целого набора условий необходимого для его реализаций. К ним относятся:

- уменьшение объема профессиональной нагрузки без уменьшения оплаты труда;
- обязательность участия в программе постдипломного образования;
- поддержка от наставника в ходе текущей профессиональной деятельности;
- получение доступа к необходимым образовательным ресурсам;
- создание возможностей систематического соотнесения теории и практики.

Примером такой модели может быть программа обязательного постдипломного сопровождения начинающего профессионального учителя, разработанная в Шотландии. Так, выпускник образовательной программы в области педагогического образования любого шотландского университета, получивший степень бакалавра в области образования или имеющий диплом специалиста, проходит обязательный и полностью оплачиваемый ему годичный курс введения в преподавательскую деятельность в государственной школе. В начале прохождения такой годичной программы начинающий учитель вносится в стандарт начальной регистрации, поддерживаемый Советом учителей Шотландии, в котором зарегистрированы все учителя, работающие в государственных школах и который ответственен за одобрение всех образовательных программ подготовки учителей. По окончании программы введения в профессиональную деятельность начинающий учитель включается в стандарт полной регистрации. Оба стандарта имеют одинаковую структуру, которая описывает прогресс в развитии профессиональных компетенций по 4-м основным направлениям:

- профессиональные ценности и личностные качества;
- профессиональные знания;

- профессиональные качества;
- профессиональные действия.

Выбор места годичной профессиональной стажировки по окончании обучения в университете осуществляется Советом на основе предложения одного из образовательных учреждений указанных соискателем годичной стажировки в качестве желаемого после окончания университета. На протяжении года стажировки стажер получает полную заработную плату учителя и имеет сокращенный объем профессиональной нагрузки на 30 % меньше, чем у учителей, что позволяет ему полноценно участвовать в программе. Один из сотрудников выбранного образовательного учреждения назначается в качестве наставника стажера. В конце прохождения годичной стажировки наставник и директор школы информирует Совет учителей Шотландии о сформированности или несформированности профессиональных компетенций, требуемых стандартом полной регистрации. Образовательная политика, связанная с регистрацией этой программы была утверждена в 2002 году в результате специального соглашения между профессиональным союзом учителей, работодателями и правительством Шотландии.

Модернизация педагогического образования в Чешской Республике

Примером последовательного и ясного плана реформы педагогического образования является проект, реализуемый в Чехии. В национальной программе развития образования этой страны (2001) высококвалифицированные учителя рассматриваются в качестве ключевого фактора в развитии школ, что предполагает необходимые изменения в самой концепции профессии учителя, его профессиональной роли и компетенциях. Принятие этого документа послужило начальной точкой реформы педагогического образования в Чехии. Основным положением этого документа является разработка и утверждение профессиональных стандартов для всех категорий учителей как основание для программ их подготовки. Таким образом, профессиональный стандарт деятельности учителя стал, с одной стороны, унифицированной основой для построения образовательных программ подготовки учителей в Чешской республике, а, с другой стороны, системы национальных критериев аккредитации образовательных программ подготовки учителя, присвоения квалификации выпускнику такой программы.

Мотивы разработчиков такого документа отражали намерения правительства Чешской республики значительно уменьшить степень различий существующих программ подготовки учителя, поставив их в соответствие со стандартом профессиональной деятельности и использовав последний в качестве основы для построения педагогического образования. В дополнение к описанному был принят целый ряд дополнительных важных документов, закрепляющих нормативно не только изменения в образовании учителя, но и изменения в самой профессиональной деятель-

ности учителей в Чехии. Так в 2004 году был издан Акт «О педагогических работниках», закрепивший новые требования к квалификации учителей, в котором в частности определено, что степень магистра является необходимым условием для присвоения квалификации учителей начальной и средней школы. В 2004 году были так же закреплены на национальном уровне государственные требования к содержанию всех уровней дошкольного и общего среднего образования. К сожалению, в нашей стране такие требования для соответствующих уровней все еще не утверждены.

Разработка новых компетенций учителя была осуществлена на основе определения ключевых функций школы, целей обучения учащихся, и, как следствие, этого необходимых компетенций учителя. Так были выделены четыре основные цели обучения учащихся: обучение знанию, обучение совместной жизни с другими, обучение действию, обучение жизнедеятельности.

В соответствии с каждой из этих целей были разработаны компетенции учителя, необходимые для достижения учащимися указанных выше образовательных целей.

К основным компетенциям учителя, закрепленным в профессиональном стандарте были отнесены следующие: компетенция в школьном предмете, компетенция в дидактике и психодидактике, компетенция в педагогике, компетенция в диагностике и действии, построенном на его основе; социальные, психосоциальные и коммуникативные компетенции, управленческие компетенции, профессиональные и личностные компетенции.

Каждая из указанных выше групп компетенций детально описана для разных категорий учителей. Так, например, учитель начальной школы, обладая сформированной компетентностью в дидактике и психодидактике, должен: знать стратегии учения и обучения в отношении к знанию психологических и социальных аспектов этих процессов, уметь использовать базовый набор методов преподавания и уметь адаптировать его к особенностям конкретного учащегося или конкретным условиям школы, уметь создавать эффективную образовательную среду, знать основные программы и подходы преподавания школьных предметов и уметь выстроить на их основе программу своего собственного преподавания, знать основные подходы к оценке учащихся, включая психологические аспекты оценки и уметь использовать инструменты оценки по отношению к развитию и индивидуальным достижениям учащихся.

Важным представляется то обстоятельство, что на государственном уровне понятие качества подготовки учителя и профессиональный стандарт заданы в общем виде. На институциональном уровне, т. е. в конкретном университете, профессиональный стандарт был конкретизирован на более детальном уровне для отдельных категорий учителей в форме списка компетенций и знаний, а так же всех составляющих программы обучения. Такая детализированная форма стандарта получила

название «Профиль выпускника». Разработанная на этой основе общая схема организации подготовки учителя (фактически аналог образовательного стандарта), определяет основные составляющие педагогического образования и их вес в общей программе подготовки. Так на изучение дидактики школьного предмета отводится в среднем до 55 % всей программы, на психолого-педагогический блок 35 %, на общеуниверситетские дисциплины 10 %, на практику преподавания с психолого-педагогической составляющей 10–15 %.

Модернизация педагогического образования в США

Построение экономики, базирующейся на знаниях, по мнению американских экспертов, основано на нашей способности (как индивидуума, так и нации) обучаться гораздо более эффективным образом, чем сейчас, что в свою очередь, существенно зависит от нашей способности более эффективно обучать детей, особенно тех, которые получали ранее мало поддержки от общества и школ [3].

В соответствии с инициативой Президента Б. Обама Правительство США предполагает выделять ежегодно около 6 млрд. долларов США в качестве инвестиций в повышение качества подготовки американских учителей, включая дополнительное вознаграждение в форме стипендий для будущих преподавателей особо дефицитных педагогических профессий или учителей для особо нуждающихся в них сельских и городских общин. Инвестиции в совершенствование программ подготовки учителей, должны привести к большей измеряемости и прозрачности в оценке уровня их подготовки, включая деятельностный подход в оценке профессиональной деятельности учителей в процессе его сертификации и аккредитации, организацию системы обязательного и всеобщего постдипломного сопровождения начинающих учителей, материальное стимулирование учителей-наставников.

Стимулирующий пакет этих предложений направлен на усиление клинической (практической) подготовки учителя. Фактически необходимо признать, что с конца 80-х годов существенного прогресса в педагогическом образовании США не произошло, в то время как образовательный прогресс в таких странах как Финляндия, Голландия, Сингапур, Корея, Китай и Австралия в значительной степени обусловлен значительными и продолжительными инвестициями в подготовку учителя [3].

Необходимо отметить, что существенные попытки модернизировать педагогическое образование в США осуществлялись с конца 90-х годов XX века, начиная с отчета рабочей группы Корнеги «Преподавание как профессия» – вплоть до создания в 2002 году Национального совета по стандартам преподавания. При этом большинство попыток модернизировать педагогическое образование в США сводилось к замене традиционных элементов профессии учителя (университетская или иная систематическая программа

подготовки, лицензирование, сертификация и аккредитация) на рыночно-ориентированные, более открытые подходы, предполагающие более свободный и ускоренный доступ в профессиональной деятельности учителя без предшествующей серьезной подготовки, что в значительной степени было продиктовано дефицитом учителей. Радикальный взгляд, ассоциированный с таким подходом, можно сформулировать как отсутствие необходимости в специальных знаниях и умениях в деятельности учителя, так как большая часть таких умений может быть сформирована в процессе профессиональной деятельности самого учителя.

Частью рассматриваемой проблемы является вопрос о соответствии подготовки учителя и его сертификации в отношении к эффективности деятельности учителя. Так, например, в ежегодном отчете Департамента образования США за 2002 год предполагалось пересмотреть квалификацию учителя и уменьшить с этой целью объем его предварительной подготовки к профессиональной деятельности [4]. В этой же связи предполагалось упростить процесс сертификации учителей для снижения административных барьеров на пути профессиональной деятельности будущего учителя.

Указанные выше обстоятельства, стимулированные образовательной политикой администрации США, привели к появлению значительного количества программ альтернативной сертификации, разрешившей доступ в профессиональную деятельность будущих преподавателей до завершения полноценных университетских программ подготовки, а иногда даже до начала обучения в них. Одной из первых альтернатив такого типа является программа «Магистр искусств в преподавании» (Master of Arts in Teaching).

Имеющиеся на сегодня результаты многочисленных исследований [7] убедительно показывают, что при всем различии качества традиционных университетских программ подготовки учителя подготовка их выпускников по таким критериям как эффективность, профессиональная готовность и мотивированность оказываются в среднем значительно выше, чем в большинстве альтернативных образовательных программ. Так, например, более 50 % выпускников программ упрощенного входа в профессию учителя покинули школы в течение первых 5-ти лет своей работы в то время как аналогичный выход из профессии прошедших сертификацию учителей составил менее 14 % [7].

Основным противоречием в этой связи оказывается противоречие между требованиями общества, построенного на знаниях и предполагающего, по сути, гораздо более сложный способ преподавания и формирования сложных компетенций учащихся, с одной стороны, и возврат фактически к «конвейерной» модели преподавания начала XIX века с наймом не до конца подготовленных начинающих учителей, способных решать шаблонные задачи ликбеза учащихся по детально разработанным для них методическим рекомендациям.

С другой стороны, проблема усугубляется отсутствием консенсуса по вопросам необходимости внутреннего контроля качества в профессии учителя, в котором не существует обязательного процесса аккредитации профессиональных программ учителя в отличие от профессиональных программ в других областях.

В целом ситуация в подготовке учителя в США сегодня напоминает историю развития медицинского образования. В начале XX века в США считалось возможным подготовить врача за три недели путем запоминания списка симптомов и лекарств к ним. Одновременно с этим существовали развернутые систематические программы медицинского образования как в университете Джона Хопкинса, в программе которого сочеталось фундаментальное теоретическое обучение в университете с клинической подготовкой на базе госпиталя. Несмотря на противодействие со стороны тех, кто ратовал за упрощенную подготовку врача, за два десятилетия были созданы унифицированные программы обучения, одобренные и утвержденные органами аккредитации, а так же институализирована система квалификационных испытаний, ставшая важнейшей частью процесса лицензирования кандидатов на профессиональную деятельность врача. Результаты многочисленных исследований [3] эффективности преподавания учителей показывают, что гораздо более успешными оказываются выпускники образовательных программ университетов, сертифицированные Национальным советом учителей и сдавшие соответствующие тесты оценки их профессиональной деятельности. Это совпадает с выводами исследований [14], в соответствии с которыми наиболее успешными являются те образовательные программы подготовки учителя, которые сочетают дидактическую программу обучения с «клинической», т. е. с программой практического овладения профессиональными компетенциями.

Когда учителя жалуются, что обучение в университете было слишком теоретическим, они обычно имеют в виду, что оно было слишком абстрактным и не вооружило выпускника специфическими средствами работы в классе.

Необходимость теоретически обоснованных средств (инструментов) (tools) профессиональной деятельности учителя в широком спектре – от знания содержания учебного предмета и средств оценки его усвоения до организации групповой работы учащихся и планирования исследовательской деятельности детей – нуждается в систематической работе по их освоению в учебном процессе. Овладение этими средствами и составляет, по сути, клиническую или деятельностную компоненту в подготовке учителя. В эффективных образовательных программа, реализующих описываемые принципы студент начинает осваивать эти средства еще до получения диплома, продолжает обучаться их использованию под руководством опытного супервизора, организующего его рефлексиию в ходе пробного преподава-

ния непосредственно в школе. В любом случае, очевидно, что хорошие образовательные программы учат практической деятельности в ходе специально организованной практики под руководством привлекаемого для этого эксперта. Иногда это происходит на базе «школ профессионального развития», организованных по типу «учебной клиники» [4].

Реализация такого подхода предполагает другой тип взаимоотношений между университетом и школой. Точно так же как учебные клиники, изобретенные в медицинском образовании, стали необходимым элементом последнего, аналогичные им школы, в которых происходит становление профессиональной деятельности будущего учителя («учебные или университетские школы», т. е. практические или клинические базы подготовки будущего учителя), аффилированные с университетской учебной программой, должны стать необходимым элементом новой модели базового педагогического центра по подготовке учителей. Само же медицинское образование может стать при этом моделью развития практико-ориентированного педагогического образования.

Столь же необходимым является разработка и внедрение национальной системы оценки готовности начинающего учителя к профессиональной деятельности. Такая оценка или диагностика актуального уровня практических умений учителя позволит значительно повысить качество его подготовки, а так же самих образовательных программ, что и произошло в трех американских штатах, где такая система была введена. Подобная система оценки сформированности профессиональной деятельности учителя, использующая портфолио, видеорефераты, результаты обучения учащихся, должна заменить имеющуюся сейчас в США систему квалификационных испытаний будущих учителей на основе тестов выбора множественных ответов по элементарным навыкам или материалам школьного предмета.

Выводы

В целом наш анализ позволяет заключить, что важной стратегической целью современного образования является такое развитие компетенций учащихся (предметных, надпредметных, личностных), которое позволит им эффективно включаться в построение общества основанного на экономике знаний [1; 2]. Ключевой при этом является способность самостоятельно учиться. Еще одной стратегической целью реформирования современного образования как в РФ, так и за рубежом является повышение его эффективности и доступности для различных категорий детей. Учащиеся с различным социальным, культурным, этническим происхождением, с различными способностями (от одаренного ребенка до ребенка с проблемами развития, дети с особыми нуждами, включая детей с ограниченными возможностями развития), могут и должны получать право на эффективное обучение в современной школе, с учетом их конкретных особенностей и потребностей.

Реализация этих стратегических целей образования предполагает совершенно иной тип учителя и гораздо более высокий уровень эффективности его профессиональной деятельности, чем это имеет место сегодня. Правомерно говорить о том, что подготовка нового учителя для новой школы возможна, лишь при радикальном изменении не только подхода к подготовке учителя, но и всей организационно-нормативной инфраструктуры его профессиональной деятельности. Другими словами, модернизация педагогического образования в узком смысле, т. е. исключительно в контексте изменения содержания такого образования, а так же технологического совершенствования используемых методов обучения, не способна дать на выходе учителей такого уровня, которые на практике, а не декларативно, смогут формировать сложные компетенции у абсолютно разных категорий учащихся, находящихся в одном классе. Иначе говоря, реформирования требуют не только содержание и формы подготовки будущих учителей, но и вся организационная и регулятивная инфраструктура вхождения учителя в профессиональную деятельность. Наш анализ позволяет указать на ряд ключевых моментов, которые имеют принципиальное значение для эффективной модернизации педагогического образования.

1. Модернизация педагогического образования начинается не с разработки новых стандартов педагогического образования, а с нового стандарта профессиональной деятельности педагогов и утверждения новых квалификационных требований. При этом и новый стандарт профессиональной деятельности, и квалификационные требования должны соответствовать стратегическим целям образования учащихся, т. е. новому стандарту общего образования.

2. На входе в образовательное учреждение, реализующее программу подготовки педагога должен быть создан существенный конкурс из достаточного числа хорошо подготовленных и мотивированных абитуриентов.

3. Новый стандарт, положенный в основу образовательной программы подготовки педагога, равно как и сама основная образовательная программа, должны быть ориентированы на подготовку выпускников, способных формировать сложные компетенции у разных категорий учащихся в процессе построения их учебной деятельности в школе. Выполнение этого требования возможно только в том случае, когда само обучение студента в вузе будет основано на деятельностном подходе и делает центральным компонентом содержания педагогического образования не только знания, специфичные для школьного предмета, который будущий учитель будет преподавать, но и знания и способы развития ребенка и взаимодействия с ним в процессе построения учебной деятельности.

4. Освоенные выпускником компетенции должны быть измеряемы и проверяемы. При этом следует различить и разделить ответственность за формирование компетенций между университетом или педагогическим вузом и их измерение и проверку другими социальными институтами (профессиональными ассоциациями, государственными органами образования, работодателями др.).

5. Реализация столь сложных профессиональных задач, описанных выше и вытекающих из стратегических целей модернизации образования, неизбежно предполагает установления высокого минимального образовательного уровня выпускника (как минимум магистерского), достаточного для выполнения таких задач.

6. Подлежит принципиальному пересмотру тезис о том, что чем меньше возраст учащихся, тем менее квалифицированным может быть учитель. Результаты многочисленных исследований, с одного стороны, а так же расчет эффективности инвестиций в образование, с другой, убедительно показывают, что при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста требуется не меньшая, а большая квалификация учителя. Образовательный уровень учителя, работающего в ДОО и начальной школе должен быть не меньше выпускника магистратуры.

7. Процесс вхождения выпускника университетской программы подготовки в профессиональную деятельность должен предполагать необходимость его постдипломного образования и постепенного введения в самостоятельную профессиональную деятельность в условиях супервизии под руководством опытного наставника. Постдипломное образование начинающего учителя, реализуемое в условиях конкретного образовательного учреждения должно быть обязательным и построено по типу медицинской интернатуры. Содержанием такого постдипломного образования является освоение необходимых профессиональных компетенций, сформированность или несформированность которых позволяет судить об успешности завершения такой программы и обеспечить доступ в самостоятельную профессиональную деятельность.

8. Формализация доступа в самостоятельную профессиональную деятельность после завершения магистерской образовательной программы и обязательного постдипломного образования в условиях супервизии может быть осуществлена на основе квалификационного испытания (профессионального экзамена), означающего подтверждение и признание полученной квалификации соискателя и права на самостоятельную профессиональную деятельность.

9. Предлагаемые изменения организационной и нормативной инфраструктуры профессиональной деятельности педагогов неизбежно связаны с существенными инвестициями в повышение качества подго-

товки современного учителя. К основным направлениям таких инвестиций относятся:

- повышение заработной платы квалифицированного, сертифицированного учителя, являющееся наиболее простым и радикальным механизмом не только повышения социального статуса и престижа учителя, но и признанием того очевидного факта, что если мы строим общество, построенное на экономике знаний, состоящее из людей обладающих сложными компетенциями, получить которые невозможно без нового учителя, то деятельность этого учителя должна быть признана одной из общественно-необходимых, востребованных и значимых, а, следовательно, должна быть высокооплачиваемой;
- повышение минимального образовательного ценза учителя до магистра (что является способом реализации предыдущего пункта);
- организация постдипломного образования как обязательного этапа профессионального становления начинающего учителя, что предполагает необходимость соответствующих вложений в подготовку и деятельность наставников, а также дополнительные вложения в сокращенный рабочий день при сохранении его обычной средней заработной платы как для учителя-интерна, так и для учителя-наставника;
- модернизация программ подготовки учителей, в том числе ориентированная на создание в таких программах исследовательской компоненты, без чего невозможно получить учителя как «рефлексивного практика»;
- развитие практико-ориентированной работы студентов и повышения расходов на организацию эффективного взаимодействия университетов и практических баз;
- повышение квалификации преподавателей вуза и материально-технического обеспечения учебного процесса;
- создание независимой инфраструктуры аттестации и квалификационных испытаний выпускников высших образовательных учреждений.

Анализ международного опыта (модернизация системы подготовки педагогов на национальном уровне в различных странах Европы, документов, регламентирующих этот процесс над наднациональном уровне в странах ЕС, позиция большинства профессиональных международных ассоциаций) убедительно показывает, что те страны, которые смогли осуществить модернизацию педагогического образования на основе описываемых выше принципов, достигли выдающихся

результатов в развитии своих образовательных систем. Наиболее ярким примером такого типа модернизации является перестройка всей системы педагогического образования, осуществленная Финляндией еще в конце 80-ых годов и ставшая одной из наиболее значимых причин успеха образовательной системы этой страны. Напротив, попытки модернизации педагогического образования в США, осуществлявшиеся на протяжении последних 20-ти лет и направленные на снижение необходимого образовательного ценза учителей, упрощение процесса сертификации, вплоть до его демонтажа, реализация программ ускоренного доступа в профессиональную деятельность, привели фактически к существенным и неразрешенным на сегодняшний день проблемам в педагогическом образовании США, необходимости пересмотра образовательной политики предыдущей администрации, а так же необходимости огромных инвестиций (около 6 миллиардов долларов в год) в переформатирование этой образовательной политики на основе возврата к описанным выше принципам.

Список литературы

1. Национальная инициатива «Наша новая школа». МОН РФ, 2010.
2. ФГОС общего среднего (начального) образования. МОН РФ, 2009.
3. *Darling-Hammond L.* Teacher Education and The American Future// *Journal of Teacher Education.* Vol. 61. 2010. Pp. 35–47.
4. *Zeichner K.* Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College – and University – Based Teacher Education // *Journal of Teacher Education.* Vol. 61. 2010. Pp. 89–99.
5. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper.* 2008. 68 p.
6. *Competence requirement teacher.* Association for the Professional Quality of Teacher. 2004. 21 p.
7. *Cochran-Smith M.* The New Teacher Education: for Better or for Worse? // *Education Researcher.* Vol. 34. 2005. № 7. Pp. 3–17.
8. *Hoy A. W.* Educational Psychology in Teacher Education // *Educational Psychologist.* 2000. Vol. 35 (4). Pp. 257–270.
9. *Snoek M.* Scenarios for Dutch Teacher Education// *European journal of Teacher Education.* Vol. 26. № 2003. Pp. 123–135.
10. *Improving competences for the 21st century.* European Commission Report, 2008. 12 p.
11. *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS (OECD),* 2009.
12. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification.* European Commission Report, 2009.
13. *Association for Childhood Education International Elementary Education Standards and Explanation,* 2007.
14. *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions.* NCATE (USA), 2008.