

# **Рекомендации по использованию подходов к педагогическому образованию в зарубежных странах с высоким качеством образования с учетом российских реалий в условиях смешанного обучения**

## **Пояснительная записка**

Ключевые цели, задачи и проблемные вопросы педагогического образования находятся в центре внимания государственной политики в сфере образования. Они являются объектом внимания Министерства просвещения РФ, научно-исследовательских институтов, педагогических университетов, всего педагогического сообщества, общественности и других социально-профессиональных групп.

В настоящее время оформился общественно-государственный запрос на организацию комплексного сравнительного исследования современных тенденций и подходов к организации и реализации педагогического образования, выявление его мирового потенциала.

Настоящие методологические рекомендации адресованы органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, с целью оказания методической помощи в организации деятельности по обновлению содержания и форм организации педагогического образования с учетом мировых тенденций в образовании и приоритетов государственной политики в сфере образования, задач обновления концептуальных подходов к организации подготовки учителей, а также для достижения таких результатов образования, которые позволят отечественной системе образования войти в первую десятку стран по качеству образования.

Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» свидетельствует о необходимости преобразования образования посредством внедрения цифровых технологий и платформенных решений (ст. 11, пункт Б), о важности «формирования целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров» (ст. 10, пункт Б). Поэтому рекомендации направлены на уточнение и обновление современных подходов к организации и реализации отечественного педагогического образования, уже доказавших свою эффективность в странах-лидерах в области образования, предложение подходов к пониманию современных целей и задач педагогического образования, соответствующих им принципов, способов и видов деятельности по организации подготовки учителей, отвечающей вызовам образования.

При этом предусматриваются вариативные компоненты, обусловленные региональными особенностями, территориальным расположением педагогических университетов, спецификой контингента обучающихся и реализуемых образовательных программ.

## Актуальность

XXI век стал переломным периодом в педагогическом образовании. Трансформируются все его основания. Изменяется его информационное пространство. Современная наука стремится не познавать мир, а перестраивать его, искусство – не отражать реальность, а преобразовывать ее, медиа – не информировать, а формировать. Вся деятельность общества сегодня может быть охарактеризована одним словом – инновации.

Современное педагогическое образование развивается в контексте обновляющихся данных о мозге и возможностях человека, постоянно пересматриваемых запросов на знания, навыки и компетенции, видоизменяющихся средствах цифровизации и устаревших понятиях. На него оказывают влияние все вызовы обществу – реализация новых возможностей и возникающие риски и угрозы. Педагогическое образование перестало носить локальный характер, оно вышло за границы национальных государств.

Состояние педагогического образования в этих условиях потребовало рассмотрения аспектов подготовки учителей как глобальной проблемы на международном уровне. В результате педагогическое образование в разных странах стало приобретать сходные черты и универсальные подходы.

Деятельность по совершенствованию подготовки учителей на протяжении последних лет привела педагогическую и научную общественность к пониманию необходимости трансформации педагогического образования, изменения его статуса и установок, обновления содержания и форм организации.

*Меняются не отдельные компоненты системы, а парадигма педагогического образования.*

Педагогическое образование перестает рассматриваться как периферийное высшее образование. Оно постепенно приобретает статус ведущей отрасли высшего образования, отвечающего на вызовы общества системно и комплексно. Конечно, речь идет о тенденции, подходах и их реализации на сегодня только в отдельных системах педагогического образования, например, в Сингапуре, Австралии, Литве и некоторых других.

## Рекомендации

Экспертный анализ результатов исследования по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения» в рамках государственного задания на 2021 год позволил сформулировать ряд рекомендаций по совершенствованию отечественной системы педагогического образования.

Анализ многочисленных источников (международных документов, сайтов министерств и департаментов образования, а также педагогических колледжей и университетов разных регионов и стран, результатов и аналитических материалов международных сопоставительных исследований качества образования и TALIS,

монографий, статей, блогов и других данных), обобщение, интерпретация и систематизация идей, подходов и тенденций развития педагогического образования в разных странах, выделение и осмысление особенностей в организации и реализации подготовки учителей в странах-лидерах по качеству образования показали, что в системе отечественного педагогического образования целесообразно пересмотреть следующие аспекты:

## **1. Вернуть сравнительную педагогику в программы подготовки будущих учителей.**

*Аргументы. 1. Участвуем в международной деятельности и совместных исследованиях с другими странами, изучаем зарубежный опыт, а будущие учителя и студенты лишены этой важной аналитической информации. 2. В странах-лидерах педагогическое образование трансформируется на основе лучших практик зарубежных стран.*

### Обоснование.

1. Российская Федерация участвует в проведении международных сопоставительных исследований качества образования: Международное исследование качества математического и естественно-научного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), Международное исследование по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) и другие; Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey) и другие.

Осуществляется изучение передового зарубежного опыта (в научно-исследовательских институтах созданы лаборатории, занимающиеся изучением теории и практики обучения, развития и воспитания в других странах).

Участвуем в решениях международных организаций.

Ставим задачу войти в первую десятку стран-лидеров в области образования.

2. Во многих странах знания о зарубежном опыте в области образования составляют неотъемлемую часть подготовки специалистов. В ряде стран преподаватели, готовящие учителей, должны знать, как минимум, один иностранный язык на уровне C1, в соответствии с европейскими языковыми уровнями (CEFR), должны заниматься международной исследовательской деятельностью и участвовать в программах международной академической мобильности.

## **2. Пересмотреть содержание образования и обучения будущих учителей.**

**2.1. Студентов – будущих учителей готовить к профессии на уровне подготовки преподавателей университетов. Предмету преподавания обучать не как школьному предмету, а как области научного знания.**

*Аргументы. Многие знания устаревают, некоторые знания подвергаются сомнению, появляются новые знания.*

### Обоснование.

1. Знание учителями учебного предмета, начиная с XXI века, рассматривается как нечто большее, чем знание его фактов и понятий. Учителя должны понимать организационные принципы и структуру учебного предмета. Они должны уметь представлять доказательства подлинности фактов, отраженных в учебном предмете. Учителя должны объяснять учащимся, что понятия могут быть пересмотрены и переосмыслены; показывать, как происходит их изменение. Соответственно, осваиваемые студентами предметы, прежде всего, будущими учителями-предметниками, во многих странах за рубежом сегодня изучаются как научные области знаний. Учитель поднимается до уровня преподавателя университета.

В этих целях, например, во Франции университетские институты для подготовки учителей заменены на Высшие школы по подготовке профессорско-преподавательских кадров. Обучение будущих учителей удлинилось, как минимум, на год, существенно расширилось и обогатилось содержание обучения.

В США и ряде других стран, где долгое время считалось, что для учителя главное – это глубокое знание содержания преподаваемого им предмета, в новом тысячелетии утвердилось мнение, что будущему учителю необходимо не только знание содержания, но также понимание структуры и истории развития научного знания, на базе которого разработан предмет. Программы подготовки учителей направлены на то, чтобы учителя могли аргументировать факты, представленные в учебном предмете и предъявлять основания их верифицируемости. Учитель должен понимать, почему одна тема занимает центральное место в учебном предмете, в то время как другая может быть периферийной.

2. В большинстве развитых стран учебные предметы, изучаемые как область научного знания, стали обязательными, в том числе и для учителей дошкольного образования. Несмотря на тот факт, что в целом по странам учебные предметы сегодня являются обязательными только для будущих учителей общеобразовательных предметов на уровне старших классов средней школы, в 2/3 стран мира учебные курсы по учебным предметам стали предназначены также для будущих учителей дошкольного образования.

У будущих учителей дошкольного и начального образования изучение предметов как областей научного знания вводится при использовании смешанного обучения и исследовательской деятельности, что, как отмечается во многих исследованиях, помогает снизить стресс и побороть страх перед таким подходом к обучению предмету.

3. В странах-лидерах в области образования теоретические дисциплины педагогики, предметной дидактики и педагогической специализации сегодня вводятся только теми педагогами, чья научная и исследовательская деятельность соответствует предмету, который они преподают.

## **2.2. Ввести понятие «латеральные знания», которые сегодня во многих странах рассматриваются как фундаментальная основа обновления содержания образования.**

*Аргументы.* Современное развитие науки, технологий и производства основано на междисциплинарных знаниях, выявлении новых научных связей и появлении межнаучных понятий.

### Обоснование.

В зарубежной педагогике выделена новая категория педагогических знаний, которая способствует интеграции научных знаний, установлению прочных связей и параллелей между разными предметами, выявлению общих оснований и понятий. Это латеральные знания.

Латеральные знания связывают знания преподаваемой педагогом учебной программы с учебной программой (программами), которую учащиеся изучают в других классах (в других предметных областях).

Эти знания позволяют будущим учителям работать по проблемным и проектно-ориентированным программам, а также междисциплинарным программам, типа STEM, STEAM и другим.

## **2.3. Расширить перечень необходимых учителю знаний и обогатить содержание педагогических знаний, применяемых в отечественном педагогическом образовании, категориями знаний из типологии профессора Гарвардского университета Ли Шульмана.**

*Аргументы.* Новые условия развития педагогического знания предполагают пересмотр и обогащение его компонентов.

### Обоснование.

Во многих странах-лидерах в области образования уже более 20 лет в педагогическом образовании опираются на типологию, разработанную Ли Шульманом.

Согласно данной типологии, к основным категориям знаний учителя в педагогическом образовании отнесены:

- общепедагогические знания, с особым вниманием к стратегиям управления классом;
- знание учащихся, их характерных особенностей и возможностей;
- фоновые знания (особенности управления и финансирования школьных округов, специфика общин и культур и др.);
- знание целей, задач и ценностей образования, их философских и исторических оснований;
- знание содержания обучения (предмета);
- знание учебных программ, материалов, источников и средств, которые являются инструментами профессиональной деятельности учителей;
- педагогическое содержание знания – способы деятельности педагога;
- вертикальные и латеральные учебные знания.

Вертикальное знание включает в себя знакомство с темами и вопросами, которые преподавались и будут преподаваться в одной и той же предметной области в течение предшествующих и последующих лет в школе, и

материалами, которые в них включены. Латеральные знания связывают знания преподаваемой учебной программы с учебной программой, которую учащиеся изучают в других классах (в других предметных областях).

Вышеназванные категории знаний предназначены для того, чтобы подчеркнуть важную роль содержательных знаний и поместить знания, базирующиеся на содержании предмета, в более широкий контекст профессиональных знаний учителя.

Первые четыре категории знаний относятся к *общим измерениям знаний учителей*. Эти общие категории знаний актуальны. Акцент, сделанный на содержательных измерениях педагогического знания, не направлен на то, чтобы свести к минимуму важность педагогического понимания и умений.

Следующие три категории определяют *содержательные аспекты педагогики*. Первое содержательное знание включает знание предмета и его организационную структуру. Сегодня, как уже указывалось выше, в педагогике отмечается, что знание учебного предмета подразумевает больше, чем знание его фактов и понятий. Учителя должны понимать организационные принципы и структуру учебного предмета. Учитель должен не только знать факты, отраженные в учебном предмете, но также знать их происхождение и уметь доказать их подлинность – представить доказательства и основания на базе которых можно утверждать, что они реально существуют; понимать, почему представленные факты являются значимыми в соответствующей учебному предмету области знаний. Учитель должен понимать, почему одна тема занимает центральное место в дисциплине, в то время как другая является периферийной.

Категория «*учебные знания*» представляется полным набором программ, предназначенных для преподавания конкретных предметов, а также тем на конкретном уровне, разнообразием учебных материалов для этих программ и набором характеристик, которые служат, как показаниями, так и противопоказаниями для использования конкретной учебной программы или программных материалов в конкретных обстоятельствах.

Важной категорией, относящейся к содержанию знания, в разработке современных учебных программ является понимание педагогического содержания знания. Педагогическое содержание знания сегодня понимается как включающее *наиболее полезные формы представления идей* (наиболее мощные аналогии, иллюстрации, примеры, объяснения и демонстрации – одним словом, наиболее полезные способы представления и формулировки предмета изучения, которые делают его понятным для других). Педагогическое содержание знания также включает в себя *понимание того, что делает изучение конкретных тем легким или трудным*, – понятия и «предубеждения», которые учащиеся разных возрастов и происхождения привносят с собой в изучение этих наиболее часто преподаваемых тем и уроков. Эта категория в типологии указывает на два ведущих аспекта профессиональной деятельности учителя – грамотное представление учебного материала и обеспечение понимания его содержания.

**2.4. Усилить теоретическую часть программ подготовки учителей тщательным разбором теоретических подходов к образованию. Особое внимание уделить когнитивному и социальному конструктивизму (вопросам обучения, развития и воспитания). Сосредоточить внимание будущих учителей на идеях Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и Дж. Брунера, а также их последователей.**

*Аргументы. Все страны-лидеры в области образования, в том числе азиатские страны, перешли на программы подготовки учителей, разработанные в рамках конструктивизма. Странам Азии в этих целях понадобилось полностью перестроить системы образования; такая трансформация позволила им занять первые места в международных сопоставительных исследованиях.*

Обоснование.

Конструктивизм – родом из СССР. Отечественные идеи и предложения до сих пор не оценены соотечественниками, но приняты на вооружение всем миром. Сегодня мы отстаем в международных исследованиях, в частности из-за этой недалековидности.

Термин «конструктивизм» появился в СССР в 1930-е годы и ознаменовал новое направление в архитектуре, живописи и поэзии. Его влияние распространилось на все сферы бытия и познания.

Когнитивный конструктивизм в образовании, по мнению большинства исследователей, начинается с работ Ж. Пиаже, который отвергал идею о том, что знание – это пассивное отражение объективной реальности. В своих работах он показал, что обучение, следующее за развитием, – это динамичный процесс адаптации к действительности, в ходе которого люди создают и практикуют собственные представления о действительности (происходит взаимодействие идей с опытом). Обучение по Ж. Пиаже – это изменения в знаниях, а не их накопление.

Социальный конструктивизм – результат научной деятельности Л.С. Выготского. Ученый утверждал, что обучение – это, прежде всего, социальный процесс. Обучение происходит при взаимодействии с сообществом, контекстом и культурой.

Развитие вышеназванных теорий – в работах Дж. Брунера. Он утверждал, что обучение – это активный процесс, в котором обучающийся конструирует новые идеи и понятия, базирующиеся на уже приобретенных ранее знаниях. Опираясь на познавательные структуры (логику, мысленные эксперименты), учащийся в процессе приобретения новых знаний подбирает необходимую информацию, выдвигает гипотезы и принимает решения. Таким образом, приобретается опыт познания. Соответственно, учитель и учащийся должны в процессе обучения находиться в диалоге, а учебный план должен быть организован так, чтобы ученик мог постоянно опираться на прежние знания и опыт. Основные принципы обучения: процесс обучения должен сопровождаться приобретением опыта, осуществляться по спирали для простоты обретения знаний и умений и представлять возможность для

расширения и углубления знаний за счет разнообразия источников информации.

Далее конструктивизм был обогащен понятием «конструкт», введенным Дж. Келли, означающим целостные внутренние структуры сознания, которыми определяется индивидуальность человека. Такой подход кардинальным образом меняет логику учебного процесса, делая его похожим на исследовательскую деятельность. Соответственно, традиционная процедура обучения «теория – факты – вопросы» трансформируется на «вопросы – известные факты – неизвестные факты – генерализация». Появляется модель «учащийся – исследователь».

Известным конструктивистом был Дж. Дьюи. Он предложил модель конструктивного обучения, базирующегося на принципах активности, самостоятельности, приобретения опыта, исследовательского характера обучения и мотивации учащегося. Основные идеи Дж. Дьюи воплотили Ч.Р. Ричардс, предложивший термин «проектное обучение», и У.Х. Килпатрик, разработавший теорию проектного обучения. Развитие идей конструктивистского обучения встречаем в работах М. Монтессори. Конструктивное обучение также развивалось в рамках работ Ю. Хабермаса, который считал, что основной формой организации учебной деятельности должен выступать дискурс (конструктивные обсуждения и аргументация суждений).

Важное основание успешного обучения при конструктивизме обнаружил фон Глазерсфельд. Он утверждал, что поддержание мотивации к обучению существенно зависит от уверенности учащегося в своих способностях к обучению, и в этом большую роль играет учитель – у него должны быть налажены дружеские отношения с учащимися.

Развитие конструктивизма как теории обучения нашло свое отражение также в концепции контекстного обучения; идее об изменении роли учителя из оратора в помощника и наставника; концепции динамической оценки Д. Холта (оценка осуществляется при взаимодействии учитель – учащийся в их диалоге в процессе обучения), концепции непрерывного образования и др.

***2.4.1. В соответствии с идеями и принципами конструктивизма, разрабатывать или частично копировать и адаптировать учебные программы, которые направлены на развитие аналитического и критического мышления учащихся (основная проблема отечественной системы образования и нашего отставания в международных исследованиях).***

*Аргументы. Необходимо справиться с проблемой развития аналитического и критического мышления у отечественных учащихся. Опыт стран Азии доказывает, что проблемное обучение – основной источник формирования вышеназванных качеств личности.*

*Обоснование.*

Процесс обучения, в котором учащиеся выстраивают собственные знания и ценности, а учителя играют роль организаторов и помощников, потребовал изменения представления знаний и умений в учебных программах. Появились



проблемно- и проектно-ориентированные учебные программы, в основе которых лежит проблема, которая решается учащимися на основе старых и приобретения новых знаний и умений.

Направленность обучения на решение реальных проблем, обучение с помощью кейсов предопределило выделение в таких учебных программах междисциплинарных знаний, и как следствие появление междисциплинарных учебных программ, в частности всем известных STEM-программ и их разновидностей.

Во всех вышеназванных программах заложен исследовательский подход, который направлен на развитие когнитивных навыков и практических умений. Это инструмент, с помощью которого знание, конструируемое из одного набора обстоятельств (какого-то конкретного опыта), применяется к новой ситуации и, таким образом, развивается в понимание.

#### ***2.4.2. Обратить особое внимание на конструктивистские теоретические подходы к социализации и воспитанию члена общества – социальный конструктивизм.***

*Аргументы. Подходы современного социального конструктивизма способствуют реализации основных принципов когнитивного конструктивизма в процессе обучения. Без соответствующих подходов к воспитанию первого сложно реализовать возможности второго – они находятся во взаимосвязи.*

##### *Обоснование.*

Использование конструктивизма в педагогическом образовании за рубежом сопровождается изменениями в понимании социального характера подготовки учителей. *Социальный конструктивизм базируется на идее о том, что знание является продуктом деятельности и контекста, в котором оно развивается (основоположник – Л.С. Выготский).* Соответственно этому утверждению, обучение будущих учителей происходит тогда, когда они участвуют в деятельности и мероприятиях, которые в идеале представляют собой аутентичные (т. е. реальные) жизненные ситуации, или в таких, которые максимально приближены к контекстам, в которых впоследствии сегодняшним учащимся – учителям потребуются знания, приобретенные в педагогических колледжах или университетах. Именно такое совместное профессиональное развитие будущих учителей сегодня рассматривается как ключ к повышению качества всей системы образования.

*Социальный ракурс привел к смене акцента с обучения индивидуального учителя на обучение группы обучающихся учителей – сообщество.* В педагогическом образовании большое значение стало уделяться важности социальной вовлеченности учителей. В образовании этот подход появился благодаря идее «равновесия Дж. Нэша». Идея заключается в том, что классический подход к конкуренции, когда каждый сам за себя, в современных условиях плохо работает. Перспективнее стратегии, когда каждый старается сделать лучше для себя, делая лучше для других.

**2.4.3. Пересмотреть стандарты преподавания и профессиональные стандарты учителя в контексте предложенных на международном уровне компетенций современного учителя, а именно: полевых, исследовательских, учебных, непрерывного образования, социокультурных, эмоциональных, коммуникационных, в области информационно-коммуникационных технологий и экологии.**

*Аргументы.* Анализ стандартов разных стран показал, что все вышеназванные компетенции представлены в стандартах преподавания и профессиональных стандартах учителя в Сингапуре, Гонконге, Республике Корея, Эстонии, Литве, Финляндии и ряда других стран, занимающих высокие позиции в результатах международных исследований качества образования. Эти же компетенции, как правило, присутствуют в стандартах других стран. Разница в одном – страны-лидеры реализовывают компетенции в учебных программах и, соответственно, в учебном процессе.

Обоснование.

Ранее используемый во многих странах технократический компетентностный подход, при котором компетентность описывалась через конкретный набор поведенческих моделей, которые могли быть легко оценены, сегодня на международном уровне рассматривается как подход к депрофессионализации педагогического образования.

### **3. Внести изменения в организацию практики будущих учителей.**

#### **3.1. Увеличить количество часов на ее прохождение.**

*Аргументы.* Современное значение практики базируется на базовом принципе обучения в рамках конструктивизма – влиянии практической деятельности учащихся на уровень усвоения и понимания учебного материала. Педагогическая практика является обязательной частью обучения учителей, ее рекомендуют начинать уже с первых семестров обучения, одновременно с теоретическим обучением и проведением исследований.

Обоснование.

Практикоцентричный подход выражается, как в разнообразии форм организации практики, так и в проценте практики от всей подготовки учителя – примерно 1/8 часть всего учебного времени.

Для кандидатов в учителя начальных классов компонент практики обычно длится от девяти до десяти недель и включает наблюдения, обсуждения, практику преподавания и административной работы.

Педагогическая практика является обязательной частью подготовки учителей и других педагогических работников в большинстве стран мира. В европейских странах (Дания, Литва, Эстония, Швеция, Финляндия, Словения, Германия, Нидерланды, Чехия и др.), как правило, на педагогическую практику в учебных программах подготовки учителей для разных уровней образования отводится не менее 30 кредитов по Европейской системе перевода и накопления кредитов, что составляет не менее 1080 академических часов по 45 минут (1 кредитный балл равен 36 академическим часам продолжительностью

по 45 минут; общее число кредитов в четырехлетней программе бакалавра – 240 кредитных баллов европейской системы накопления кредитных баллов, в программе магистра – 300 кредитных баллов европейской системы накопления кредитных баллов).

Образовательные организации, реализующие программы высшего образования, самостоятельно определяют распределение учебных часов практического обучения по семестрам. В Австралии педагогическая практика составляет 21 учебный день в каждом семестре.

Педагогическая практика в большинстве стран организовывается в рамках основного изучаемого предмета и (или) педагогической специализации. Педагогической практикой могут руководить лица, имеющие педагогическую квалификацию и степень не менее магистра, более пяти лет педагогического опыта работы в образовательной организации соответствующего уровня. Руководитель педагогической практики курирует деятельность студента в образовательной организации, вместе с назначенным наставником обсуждает цели и задачи педагогической практики, подводит промежуточные и итоговые результаты педагогической практики, помогает решать трудные ситуации учебной деятельности. Наставник оказывает студенту консультационную и дидактическую помощь, помогает реализовывать поставленные задачи педагогической практики, дает рекомендации, вместе с руководителем педагогической практики обсуждает ее результаты и способствует включению студента в образовательное сообщество.

Педагогическая практика направлена на практические занятия в школах, педагогических колледжах или аналогичных образовательных организациях. Она включает: вводные семинары (теоретическое обучение), посещение уроков, наблюдение за уроками, проведение уроков под руководством наставников, самостоятельную работу и обучение на семинарах. В практику также могут быть засчитаны стажировки за границей во время прохождения практики. Однако, по крайней мере, половина практики должна быть завершена на территории страны, где обучается будущий учитель. Педагогическая практика может осуществляться в сотрудничестве с другими образовательными организациями, реализующими образовательные программы в области педагогики. Итогом прохождения практики является сдача экзамена.

### **3.2. Соединить практику с исследовательской работой студентов.**

*Аргументы. При изначальной исследовательской направленности практики наблюдения за учебным процессом во время практики становятся материалом (данными) для осуществления исследовательской деятельности студентами, а участие в практической деятельности способствует развитию умений собирать, анализировать и систематизировать полученную информацию. Во время практики студенты определяют проблемы процесса обучения и собирают данные и идеи по возможным решениям снятия этих проблем. Кроме того, практика позволяет студентам вести поиск в сообществе, задавать вопросы, обмениваться с сокурсниками,*

*преподавателями и практиками подходами к решению проблем и совместно выявлять причинно-следственные связи.*

#### Обоснование.

Совместная организация практики и исследовательской деятельности студентов заложена во многих стандартах стран-лидеров по качеству образования, в частности, согласно стандартам преподавания в Литве, бакалавр и магистр должны проводить исследования своей практической деятельности, концептуализировать свою профессиональную деятельность и решать проблемы обучения посредством исследований.

### ***3.3. Проводить практику в формате смешанного обучения.***

*Аргументы. Практика в рамках подготовки учителей во многих странах мира осуществляется сегодня в основном на основе модели смешанного обучения (сочетание онлайн и очного обучения). Такой подход обусловлен развитием технологий и отсутствием возможности школ обеспечить всем учащимся массовый доступ к физической доступности школ. Такая форма организации обучения позволяет студентам наблюдать за лучшими учительскими практиками в разных странах мира, слушать ведущих в мире теоретиков образования; знакомиться с зарубежным опытом и пользоваться многочисленными ресурсами.*

#### Обоснование.

Практика (или как она называется во многих странах – «клиническая практика») – «полевые» опыты или наблюдения в процессе обучения будущих учителей – являются важнейшим аспектом программы подготовки учителей. Во время этого этапа учебной программы кандидаты в учителя проходят практику в школьном классе, получая опыт преподавания и изучая целый ряд обязанностей, которые типичны для классного руководителя. Обучение студентов проводится под руководством профессорско-преподавательского состава университета, руководителя клинического факультета (часто пенсионера) и наставников, в чьих классах осуществляется эта деятельность. Эти практические мероприятия предоставляют идеальные возможности для использования смешанного подхода к обучению в рамках партнерских отношений между школами и университетами.

Во многих программах подготовки учителей «полевые опыты» (один из компонентов практики) проводятся одновременно с введением таких учебных курсов, как «учебный план», «оценка» и «методология». Полевой опыт включает в себя наблюдения, интервьюирование учителей, работу с учителем-наставником по оценке обучения учащихся, планированию и представлению уроков, посещение школьных и/или окружных мероприятий и др. Все чаще спрос на школы для размещения кандидатов в учителя для практики представляет собой проблему в обеспечении надлежащего и адекватного размещения студентов. В некоторых школах учителя неохотно сопровождают студентов в их практической деятельности и без желания отдают свои занятия будущим учителям из-за возрастающих требований в школе по тестированию и оценке работающих учителей. Между тем, современные требования стандартов

подготовки учителей серьезно поднимают значимость практической подготовки будущих учителей, т. е. организации практики, что способствует большему числу длительных стажировок. Соответственно, потребность в обучении студентов в школах становится более острой, а возможности ее осуществления снижаются.

Смешанный формат обучения подходит для того, чтобы позволить будущим учителям осуществлять практические наблюдения во время практики, сокращая при этом количество часов посещения класса школы физически. Использование любого доступного цифрового инструмента онлайн, например, видеоконференцсвязи (в частности Skype, Elluminate) может снять нагрузку на школы в контексте реальных полевых экспериментов или наблюдений. Для наблюдений, которые проводятся в рамках университетского класса, будущие учителя вместе с университетским преподавателем наблюдают за работающим классом издалека, а затем обсуждают представленный учителем урок с классным руководителем. Такой подход также может включать небольшие команды (два или три студента), работающие в реальном классе с классным руководителем по вопросам планирования и проведения урока, и одновременно группу студентов, наблюдающих и обсуждающих деятельность своих сокурсников с преподавателями университета и классным руководителем на расстоянии по Интернету. Установление партнерских отношений, которые позволяют будущим учителям находиться в классе или иметь возможность наблюдать за классом с помощью видеоконференцсвязи (смешанное обучение), имеет решающее значение для обеспечения адекватной и соответствующей практики в современных условиях развития педагогического образования.

### ***3.4. Заимствовать разные формы организации практики.***

*Аргументы. Современные требования к увеличению времени на прохождение практики предполагают поиск новых форм ее организации. Спецификой нового подхода к практике является ее выход за пределы учебного процесса в университете и, соответственно, изменение форм ее организации.*

#### *Обоснование.*

После завершения обучения по программам подготовки учителей во многих странах, имеющих высокие достижения в образовании (Литва, Швеция, Нидерланды, Германия, Англия, Франция, Израиль, Япония, Республика Корея, Сингапур, Тайвань, Австралия, Новая Зеландия и др.), педагогическая практика продолжается в виде педагогической стажировки или специальных выпускных программ (один-два года подготовки к преподаванию) во время непосредственной работы в школе или подобной образовательной организации под руководством опытного, высококвалифицированного наставника-учителя. Педагогическая стажировка организуется и осуществляется на основе сотрудничества образовательной организации, в которой работает педагог-стажер, и образовательной организации, реализующей учебные программы (бакалавриат, магистратура) в области педагогики.

*Во многих странах отношение к практике кардинально изменилось. Например, в Германии педагогическая практика стала вторым этапом*

подготовки учителей. Педагогическая практика может длиться от 12 до 24 месяцев. Она направлена на практические занятия в школах, педагогических колледжах или аналогичных образовательных организациях. Она включает: вводные семинары (теоретическое обучение), посещение уроков, проведение уроков под руководством наставников, самостоятельную работу и обучение на семинарах. В практику также могут быть засчитаны стажировки за границей во время прохождения практики. Однако, по крайней мере, половина практики должна быть завершена в Германии.

#### **4. Использовать разные формы организации смешанного обучения при подготовке учителей.**

*Аргументы. Программы подготовки учителей во многих странах мира реализуются на основе модели смешанного обучения (сочетание онлайн и очного обучения). Такой подход обусловлен экономическими факторами, развитием технологий, географической доступностью такого формата образования и комфортностью его проведения.*

##### Обоснование.

Смешанное обучение при подготовке педагогов включает обучение «лицом к лицу» (перевернутый класс, исследовательская работа, обсуждение, наблюдение и др.) и онлайн (микро-обучение, проблемное, проектное и междисциплинарное обучение, дискуссионные форумы, виртуальные конференции, виртуальная реальность, цифровые игры, разные мобильные технологии и др.).

Смешанное обучение подразумевает разнообразие современных форм, методов и средств обучения. Например, смешанное обучение в университетском курсе подготовки учителей иностранного языка строится на подходах локализованного обучения в мультимедийных средах обучения. Такой подход подразумевает классные записи и мультимедийные кейсы (гипертексты, разработанные в качестве основных компонентов компьютерных учебных модулей, поддерживающих различные способы и стили обучения), электронное интервью с опытным учителем (соединение теории с практикой), опыт работы с форматом электронного обучения, мини-практики (учащиеся расширяют свои взгляды на «уроки иностранного языка в школе», репетируют роль будущего учителя). Все вышеописанные виды деятельности сочетают в себе обучение лицом к лицу и интерактивное электронное обучение.

Смешанное обучение в учебном курсе может предлагать разные форматы. Например, в одном курсе сочетаются пять модулей учебной программы «лицом к лицу» и два смешанных модуля, в соответствии с концепцией «Перевернутого класса», которые начинаются с двухнедельной подготовки онлайн (веб-лекции, видео, веб-сайты), индивидуальных учебных мероприятий (опросы, тесты) и совместных мероприятий (дискуссионные форумы, задания для рецензирования, веб-сайты). Онлайн-компоненты предлагаются через виртуальную среду обучения, платформу на основе Moodle и содержат асинхронные действия.

Для обучения учителей без отрыва от работы в зарубежных университетах часто используют модель смешанного обучения на основе микро-обучения. Предлагаемая модель направлена на повышение мотивации студентов-учителей и их вовлеченности в процесс обучения путем поддержки интерактивных взаимодействий «контент – учащийся», «педагог – учащийся» и «учащийся – учащийся» посредством микро-обучения. Содержание микро-уроков сосредоточено на передаче информации с помощью визуальных и интерактивных элементов, что обеспечивает внимание и сосредоточенность учащихся на содержании обучения, а также отсутствие желания или потребности отключиться во время процесса обучения. Небольшие части содержания обучения предоставляются учащимся одна за другой, постепенно, в соответствии с их потребностями с помощью телематических устройств. Содержание такого обучения является ясным и понятным. Главная особенность микро-обучения – способность интегрировать огромное разнообразие дидактических параметров.

Применение в смешанном обучении разных методических приемов, направленных на эффективное использование технологий и расширение информационно-образовательной среды, позволяет развивать навыки мышления, практические умения, навыки взаимодействия и сотрудничества, навыки решения проблем и т. д.

В смешанном обучении существуют разнообразные модели: *ротационная модель* (студенты переключаются между онлайн- и офлайн-обучением по запланированному графику); *модель индивидуальной ротации* (студенты переключаются между различными форматами обучения по индивидуальному расписанию, заданному преподавателем или программным алгоритмом); *гибкая модель* (учебный материал предоставляется онлайн для самостоятельного изучения, но преподаватели находятся в аудитории, чтобы обеспечить поддержку учащимся на месте по мере необходимости); *онлайн-лабораторная модель* (студенты учатся полностью онлайн, но по окончании учебы отправляются в компьютерную лабораторию, где они завершают свою курсовую работу); *модель самосмешивания* (позволяет студентам посещать занятия, выходящие за рамки предлагаемого учебного материала); *онлайн-модель драйвера* (удаленный формат работы студентов через онлайн-платформу); *модель перевернутого класса* (студенты учатся дома с помощью онлайн-курсовых работ и лекций, а педагоги используют классное время для практических занятий или проектов); *модель обучения по записи «а ла карт»* (модель позволяет студентам пройти онлайн-курс при отсутствии живого общения с преподавателем с помощью записи, где преподаватель дает свои рекомендации по курсу и комментирует ряд его аспектов); *обогащенная виртуальная модель* (модель является альтернативной очной онлайн-формой, которая позволяет студентам выполнять большую часть учебной деятельности онлайн дома или вне образовательной организации, но при этом – посещать образовательную организацию для участия в необходимых очных учебных занятиях с преподавателем); *смешанное проектное обучение* (студент использует формат онлайн и обучение «лицом к лицу», а также сотрудничество

в целях разработки, представления и публикации учебных заданий, продуктов и артефактов проектной деятельности); модели «Снаружи-внутри» и «Внутри-снаружи» (модели обучения вне образовательных организаций); дополнительное смешанное обучение (студенты осуществляют учебную деятельность онлайн, чтобы дополнить свой ежедневный процесс обучения офлайн, либо наоборот).

*Важность интернационализации педагогического образования, подготовки глобально компетентных педагогов и обеспечения обменом опытом, технологиями и содержанием обучения, признается уже много лет. Повсеместное распространение Интернета и легкий доступ к бесплатным технологиям позволяют получить доступ к ресурсам глобальной тематики (например, веб-сайты, YouTube), а также общаться с педагогами по всему миру (например, Skype, FaceTime, Zoom). При этом важно целенаправленно интегрировать все эти ресурсы в учебные программы и учебные процессы, чтобы обеспечить эффективный процесс обучения.*

Виртуальный обмен возможен в рамках смешанного обучения путем вовлечения групп будущих учителей в короткие и длительные периоды онлайн-межкультурного взаимодействия и сотрудничества с партнерами из других культурных контекстов или географических мест в качестве интегрированной части их образовательных программ или отдельных встреч, как правило, под руководством преподавателей и/или наставников. Такое взаимодействие может происходить различными способами – студенты могут взаимодействовать с виртуальными агентами образования по определенным темам в режиме реального времени или на дискуссионном форуме; учебный курс может представляться преподавателями из двух или более образовательных организаций. В ходе дискуссии и обмена опытом между студентами может осуществляться сопоставление и обсуждение преимуществ разных способов преподавания отдельных дисциплин (например, изучение языка) или подходов к общей учебной программе.

Целью виртуальных связей или обменов является взаимодействие участников, межкультурная коммуникация и дискурс в процессе обучения. Достижение этих целей часто зависит от того, как структурируются виртуальные связи или обмены, интегрируются в формальную деятельность и планируются в рамках более широкого процесса обучения.

## **5. Увеличивать номенклатуру специализаций подготовки учителей.**

*Аргументы. Новые вызовы обществу порождают все большие проблемы в обучении и воспитании. Быстро меняющаяся педагогическая реальность диктует необходимость разработки новых специализаций учителей. Введение современных специализаций позволяет учителю дополнять полученное педагогическое образование, расширять свои компетенции, становиться экспертом в конкретной отдельной области педагогических знаний.*

Обоснование.



Новые специализации призваны помочь учителям в приобретении новых знаний и компетенций, подготовить школу к работе с разными категориями учителей и учащихся и использованию инновационных методов и технологий.

Любую *дополнительную специализацию можно приобрести во время прохождения основной программы в университете*, специализируясь, например, на обучении учащихся с особыми потребностями, методической работе, оценке и измерениях, образовательных технологиях, образовательном лидерстве, педагогических исследованиях, руководстве начинающими учителями и др. В таком случае будущий учитель получает степень бакалавра, магистра, доктора по нескольким специальностям.

Работая учителем, можно приобрести дополнительную специализацию без получения степени (конкретный курс обучения), что способствует карьерному росту педагогов внутри школы и возможности увеличения заработной платы – координатор обучения, директор дошкольной образовательной организации, директор школы и др. Например, специальность «Учебные программы и преподавание» позволяет учителю занимать руководящие позиции среди учителей или в администрации школы.

Каждая дополнительная специализация настолько уникальна, что позволяет учителю стать экспертом в своей области знаний.

## **6. Учитывать разработанные за рубежом стратегии и тактики развития учителей-новичков.**

### ***6.1. Наставничество в школах.***

*Аргументы. Молодые учителя, несмотря на значительное увеличение практики в учебном заведении, недостаточно подготовлены к разнообразным реалиям учительской деятельности, проблемам и трудностям школьной жизни.*

#### Обоснование.

В учебном заведении по месту трудоустройства к молодым учителям прикрепляются наставники, обеспечивающие систематическую индивидуальную работу опытного учителя (наставника) по развитию у молодого специалиста (учителя) необходимых навыков и умений ведения педагогической деятельности.

Наставничество как форма обучения в рамках образовательного учреждения сегодня внедрено в Австралии, Франции, Англии, Норвегии, Израиле, Италии, Японии, Республике Корея, Новой Зеландии, Швейцарии.

*Наставничество включает:* беседы с начинающими учителями об управлении эффективностью класса, организацию командного обучения при использовании проблемно-ориентированных или междисциплинарных программ; обмен передовым опытом; наблюдение за работой опытных педагогов, совместную с опытными педагогами работу над учебными планами и программами; организацию мероприятий по повышению качества работы всей школы.

В некоторых странах учителей-наставников готовят в педагогических учебных заведениях, и только по окончании курса обучения и получения соответствующего сертификата они принимают участие в руководстве начинающими учителями (Англия, Франция, Израиль, Норвегия, Сингапур, Швейцария).

### **6.2. Деятельность профессиональных педагогов (коучеры) и школьных лидеров.**

*Аргументы.* Молодые учителя часто не готовы проявлять инициативу и боятся экспериментов.

#### Обоснование.

Коучинг помогает молодому учителю достичь определенной профессиональной цели. Школьный лидер развивает у начинающего учителя инициативу и творческий подход к преподаванию.

*Коучеры* (тренеры) помогают учителям-новичкам определить цели, выбрать стратегии для достижения собственных целей, отслеживать свой прогресс и решать проблемы до тех пор, пока цели не будут достигнуты.

Помощником в организации учебного процесса в классе и школе выступает *школьный лидер*, который помогает молодым учителям развивать лидерские качества, необходимые для работы с классом или в команде с другими учителями для достижения общих целей. Школьный лидер может направить молодого учителя на достижение цели стать руководителем школьного уровня и тем самым обеспечить себе карьерный рост.

Одним из методов работы коучеров с учителями является метод «наушники». Он осуществляется в режиме реального времени работы начинающего учителя в классе посредством дистанционного инструктирования его коучером с помощью наушников (беззвучно для учащихся), т. е. учитель носит наушники, а его инструктирует коучер, который находится вне класса и наблюдает за уроком через прямую видеосвязь. Это дает ему возможность корректировать действия учителя в режиме реального времени. Коучинг в режиме реального времени – ускоренный процесс профессионального развития учителей.

Онлайн-обучение учителей может происходить как синхронно с использованием программного обеспечения для видеоконференций, так и асинхронно через онлайн-платформу для совместной работы, где учителя могут записывать свои уроки в классе и делиться видео со своим коучером, чтобы получать ценные контекстуализированные отзывы.

### **6.3. Коллегиальная работа учителей.**

*Аргументы.* Неопытные учителя нуждаются с социализации в новом коллективе. Им необходимо адаптироваться к общему стилю работы школы.

#### Обоснование.

Обучение учителей-новичков на рабочем месте продолжается через выделение времени в их рабочем графике на организацию мероприятий по обмену опытом и коллегиальному развитию. Такая совместная деятельность

способствует социализации учителей-новичков в педагогическом коллективе учебной организации. В ходе таких встреч происходит анализ уроков и обмен опытом, совместная подготовка к урокам, разработка и обсуждение оценок, наблюдение за другими классами, встречи с учениками и родителями. Учителя-новички тратят на такие мероприятия от 15 до 25 часов в неделю, а на свою педагогическую деятельность – примерно 12–14 часов.

*Время профессионального обучения и развития учителей, встроенное в их рабочее расписание, способствует контекстно-специфическому профессиональному обучению, которое считается более эффективным, чем семинары или курсы повышения квалификации.*

Большая часть времени, отведенного на профессиональное развитие учителей, проходит в рамках предметных отделов, групп или учительских комнат, где даже столы учителей расположены так, чтобы облегчить коллективную работу. Учителя работают в общем пространстве во внеурочное время. Совместное использование пространства облегчает обмен учебными ресурсами и идеями между учителями, что особенно полезно для молодых учителей.

В Японии и Китае в этих целях разработаны методы: «Урок исследования» и «Урок изучения». Наблюдая за работой друг друга, учителя выделяют наиболее эффективные практики, а затем совместно работают над повторением выбранных ими лучших подходов к обучению и воспитанию школьников. Такой метод работы учителей способствует распространению передового опыта по всей школе. Практика получила широкое распространение и в других странах.

В Финляндии учителя совместно работают над учебными программами один раз в неделю во второй половине дня. При этом поощряется совместная работа учителей в разных школах одного и того же муниципалитета, например, по обмену учебными материалами.

## **7. Разнообразить формы организации повышения квалификации учителей.**

*Аргументы. Повышение квалификации учителей во многих странах сегодня становится неотъемлемой частью педагогического образования и непрерывного развития учителей. Широкий набор программ и курсов, их различные длительность и формат предоставляют множество возможностей развития профессиональных компетенций учителей, овладения инновационными методами обучения, ознакомления с передовой практикой, приобретения лидерских и управленческих навыков, получения новой специализации и т. д.*

### Обоснование.

Во многих странах с высоким качеством образования (Дания, Швеция, Норвегия, Эстония, Германия, Финляндия, Франция, Великобритания, Республика Корея, Сингапур и др.) непрерывное образование учительского корпуса составляет обязательную часть педагогического образования, что

закреплено законодательно (например, в Сингапуре педагоги должны повышать свою квалификацию 100 часов ежегодно). Обеспечивают повышение квалификации, как государственные организации разного уровня и профиля, так и благотворительные и коммерческие организации, что значительно расширяет разнообразие и объем предоставляемых программ и курсов.

Форматы курсов неоднородны: от *краткосрочных мероприятий* (коучинг, наставничество, собеседования по управлению эффективностью, командное обучение, наблюдение за уроками других учителей, обмен опытом в рамках школьных сетей, участие в конференциях) до *многолетних программ непрерывного образования*, когда учителя могут приобрести дополнительные квалификации (преподавание другого предмета, учитель-консультант, лидер, тьютор и т. п.); от индивидуальных до групповых; возможны стажировки, в том числе за рубежом, что дает возможность изучения передового опыта зарубежных учителей. *Широко распространены онлайн-курсы повышения квалификации учителей.*

Разнообразие программ и курсов повышения квалификации позволяет постоянно обновлять содержание и методы обучения учителей-предметников; обмениваться передовым опытом; учиться работать в междисциплинарных областях знаний; получать знания по проектно- или проблемно-ориентированным программам. Например, программы в области лидерства направлены на развитие лидерских качеств руководителей среднего звена в школе или группы руководителей среднего звена из кластера школ (английская программа «Стремление к лидерству» помогает школам создавать группы учителей, стремящихся приступить к своей первой руководящей роли). Существуют специальные программы, обучающие управлению сложным поведением учеников, и программы для учителей школ, расположенных в неблагополучных районах, что особенно актуально для стран, имеющих компактное проживание мигрантов (Англия, Германия, США и др.).

Большое внимание в ряде стран уделяется профессиональному развитию директоров школ. Например, в Сингапуре директорам школ, прослужившим не менее шести лет, разрешается брать годичный отпуск с полной оплатой с целью получения более высокого уровня образования, повышения квалификации за рубежом, проведения исследований. Есть и международная программа обмена школьными лидерами «Построение образовательных мостов», которая позволяет изучать практику лидерства в зарубежных системах образования.

## **8. Повышать образовательный уровень учителей.**

*Аргументы. Современные условия жизни в ситуации бурного развития технологий, быстрого устаревания знаний и постоянно изменяющихся запросов на новые навыки, не позволяют учителям, получившим традиционное педагогическое образование, соответствовать новым вызовам образования.*

### Обоснование.

Сегодня особое внимание при подготовке учителей уделяют повышению их квалификации от бакалавра до магистра, увеличению средней

продолжительности обучения с четырех до пяти лет. Повышение уровня педагогической подготовки учителей обусловлено, в том числе необходимостью овладения ими более обширными навыками и компетенциями исследовательской деятельности, которые развивают у учителей критическое и аналитическое мышление, умение получать, отбирать и применять новые знания, необходимые в их дальнейшей работе.

Подготовку педагогических кадров (учителя, воспитатели, социальные педагоги, школьные психологи, ассистенты учителей и др.) для всех уровней образования, включая дошкольный, во многих странах сегодня стремятся реализовывать в университетах и высших профессиональных школах по программам бакалавриата (2–4 года), магистратуры (1–2 года), докторантуры (1–2 года).

Образовательные организации, реализующие программы высшего образования, могут быть, как государственными, так и частными. *В странах-лидерах длительность подготовки учителей по программам высшего педагогического образования составляет сегодня от трех до шести лет с учетом годичной профессиональной последипломной подготовки после их прихода в школу (Сингапур, Германия, Эстония, Дания и другие).*

*Учителя дошкольных организаций*, получившие степень бакалавра, могут закончить магистратуру и получить право, например, обучать детей с особыми потребностями, предоставлять коллегам профессиональные консультации или управлять дошкольными образовательными организациями.

Для расширения и углубления педагогической подготовки, помимо обучения по общей педагогической программе, например, «учитель начальной школы», в некоторых странах требуется обязательное получение специализации по одному из учебных предметов (Сингапур).

*Учителя старшей ступени общего среднего образования* во многих странах должны иметь степень не ниже магистра, как правило, по двум предметам (основной и дополнительный), что расширяет их профессиональные компетенции и возможности.

## Заключение

Педагогическое образование за рубежом кардинально меняется на основе новой парадигмы образования. Современный взгляд на подготовку учителей выражается в изменении статуса учителя. Учитель перестает передавать знания – он организует их производство, становится соавтором инноваций и помощником в развитии талантов. Соответственно, изменяются содержание и формы организации педагогического образования. На уровне современных тенденций эти трансформации выражаются в следующем:

1. *Меняется характер и уровень педагогического образования.* Во-первых, институты для подготовки учителей заменяются на школы по подготовке профессорско-преподавательских кадров, в частности во Франции; во-вторых, учебные предметы начинают преподаваться как научные области знаний; в-третьих, теоретические дисциплины педагогики и предметной

дидактики/педагогической специализации сегодня в ряде стран уже вводятся только теми педагогами, чья научная и исследовательская деятельность соответствует предмету, который они преподают; в-четвертых, практика студентов – будущих педагогов соединена с исследовательской деятельностью. Таким образом, педагогические факультеты начинают преобразовываться в исследовательские университеты.

2. *Педагогика становится научной дисциплиной.* Во-первых, ее изучают как подходы, идеи, процесс и форму организации справедливости. Во-вторых, она представлена как типология педагогических знаний. В-третьих, педагогика «расписана» в рамках компетенций.

3. *Сформировался общий подход к педагогическому образованию – конструктивизм.* В мире постепенно уходят от разных подходов к образованию (энциклопедизма, натурализма, гуманитаризма, прагматизма и других). Принципы конструктивизма выстроены на идеях педагогов-психологов разных стран. В рамках конструктивизма получают свое развитие концепции педагогического образования, охватывающие все его основные аспекты.

4. *Согласно идеям и принципам конструктивизма, перестраивается все содержание образования и обучения будущих учителей.* Содержание образования учителей начинает носить характер подготовки преподавателей высших учебных заведений, будущих исследователей. Вводятся учебные программы, которые направлены на развитие аналитического и критического мышления учащихся: проблемно- и проектно-ориентированные, междисциплинарные и интегрированные, меняется отношение к содержанию практики – теперь она носит исследовательский характер.

5. *На основе подходов конструктивизма изменяются способы организации подготовки учителей.* Учителей готовят на основе проблемных методов обучения в диалоге. Предлагается смешанный формат образования, многообразие способов подготовки, активно используются игры и виртуальная реальность. Учителей обучают на базе кейсов, отражающих реальные жизненные ситуации. Увеличивается количество часов на практику, при этом она осуществляется, как в режиме офлайн, так и онлайн, например, с помощью конференцсвязи.

6. *Пересматривается форма организации подготовки учителей, их развитие и повышение квалификации.* Во-первых, подготовка учителей предполагает получение все более высоких степеней (не менее бакалавра, лучше магистра, а теперь еще и доктора). Во-вторых, педагогическое образование становится непрерывным. В-третьих, растет число специализаций, позволяющих учителям приобретать дополнительные квалификации (с повышением степени или без нее), которые дают учителям возможность предоставлять школам особые нетипичные услуги. В-четвертых, учитель должен на протяжении всей своей карьеры вести исследовательскую деятельность. В-пятых, работа учителей становится коллегиальной. Повсеместно вводится система наставников, школьных лидеров и коучеров. В-шестых, повышение квалификации учителей предлагается, как в рамках своей школы, так и в других, на курсах и в университетах, в отечественной системе

образования и за рубежом, очно и заочно. И последнее, смешанное (гибридное) обучение становится основной формой организации учебного процесса.

*В условиях преобразования педагогического образования изменяется подход к отбору абитуриентов на факультеты, готовящие учителей, и выбору специалистов на замещение профессии учителя после завершения ими начального педагогического образования и получения диплома.* Отбор абитуриентов уже осуществляется в Дании, Литве и Сингапуре. Абитуриенты проходят сложную процедуру отбора. Она включает конкурсные экзамены, собеседования, мотивационные и психологические тесты, письменные вопросы и двухступенчатые этапы отбора. Выбор специалистов на замещение профессии учителя проводится в Сингапуре, Гонконге и Китае, где существуют дополнительные программы для будущих учителей, после окончания которых выпускники сдают национальный экзамен по трудоустройству для получения должности педагога. В ряде стран (Литве, Швеции, Японии, Республике Корея, Сингапуре и других) выпускники-учителя проходят обязательную педагогическую стажировку (1–2 года подготовки к преподаванию и экзамены) уже во время непосредственной работы в школе под руководством наставника-учителя и только после этого допускаются к индивидуальной учительской деятельности.

### **Условия реализации рекомендаций в отечественной системе педагогического образования**

В целом отечественная система педагогического образования вписывается в современную парадигму подготовки учителей. *Единственная, но очень серьезная проблема нашего образования – отсутствие умений и намерений осуществлять проблемное обучение и реализовывать междисциплинарные подходы – та особенность современного образования, которая лежит в основании новой парадигмы педагогического образования.*

Такая ситуация объясняется традициями в отечественном образовании: энциклопедическим подходом к содержанию образования и обучения, авторитарным стилем преподавания, субъект-объектным подходом, которые следует объяснить особенностями российского менталитета.

Российское мировоззрение формировалось в *«исторически длительный период существования в условиях несвободы или рабства»* [Никольский С.А., Филимонов В.П. Русское мировоззрение. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 8], представляет собой *«противостояние «русской печи» и «европейского паровоза», что актуально и отчасти даже катастрофично для нашей отечественной действительности во все времена»* [Никольский С.А., Филимонов В.П. Русское мировоззрение. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 409]. *«Традиционное русское мировоззрение противостоит абстрактному рациональному мышлению и не соотносится с индивидуальным сознанием»* [Фэнлинь С. Русское мировоззрение и модернизация России // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV. Вып. 2. С. 57]. *«Ценностная ориентация русских на религиозность и абсолютизм*

*способствовала поддержанию авторитаризма и консерватизма в ... защите иерархии общества и политики права сильного» [Фэнлинь С. Русское мировоззрение и модернизация России // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV. Вып. 2. С. 59]. «XIX в. и до настоящего времени идеалистический менталитет и консерватизм сохранили свое стойкое влияние в России. Консерватизм – не случайное явление мысли, возникшее на каком-то этапе истории и обреченное со временем на исчезновение и забвение» [Ионин Л.Г. Консерватизм // Логос. 2005. № 3. С. 71]. «Идеалистический менталитет чужд развитию современной культуры, которая ориентирована на практическую ценность» [Фэнлинь С. Русское мировоззрение и модернизация России // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV. Вып. 2. С. 59]. «Есть выражение другой очень характерной особенности русского мировоззрения... предубеждение против индивидуализма и приверженность к определенному рода духовному коллективизму» [Франк С.Л. Русское мировоззрение // Наследие. 1990. № 6. С. 179]. «Национальные особенности – достоверный факт. ... Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности – значит делать мир народов очень скучным и серым» [Лихачев Д.С. Заметки о русском. М.: Советская Россия, 1978. С. 64–65]. Однако, «как ни велики различия между русским и западноевропейским, их сходство и родственные особенности не менее значительны. Это как отношения между двумя родственными личностями, каждая из которых представляет собой совершенно своеобразный духовный тип и которые часто совершенно не могут понять друг друга, и все же, однако, как та, так и другая чувствуют свое внутреннее родство. Оно зиждется на общем происхождении: обе культуры, как западноевропейская, так и русская, в конце концов, происходят от сплава христианства с духом античности и являются лишь различными ответвлениями этого общего ствола. Это всегда признавали наши глубочайшие мыслители, в том числе и славянофилы, и, возможно, они даже больше всех, ибо было бы совершенно неверно рассматривать славянофильство как принципиальное отрицание всей европейской культуры, не говоря уже о том, что главный пункт их духовных интересов, как уже сказано, лежит во многих общих и принципиальных идеях» [Франк С. Русское мировоззрение // Наследие. 1990. № 6. С. 179].*

***Причины противостояния понятны. Что с этим делать?*** Обратиться к опыту стран со схожими отечественному менталитету чертами, опыту преобразования систем образования азиатскими странами – лидерами по качеству образования. Тем более что они показали миру, как из отсталых стран в течение нескольких лет можно превратиться в лидирующие экономики благодаря коренным изменениям в образовании.

На сегодняшний день несколько стран Азии (Китай, Гонконг, Сингапур, Тайвань, Япония и Республика Корея) являются самыми быстрорастущими экономиками. Системы образования в этих странах можно отнести к «постконфуцианским», сплаву традиций (конфуцианства, даосизма, буддизма, традиций семьи и законопорядка) и динамичной культуры современности.



Постконфуцианская модель образования сопутствовала ряду серьезных достижений: росту численности людей с высшим образованием, высоким образовательным результатам учащихся, быстрому развитию науки, технологий, росту числа научных исследований и созданию университетов мирового класса. Лидерство ряда вышеназванных стран в PISA означает, что большинство 15-летних учащихся этих стран имеют высокий и очень высокий уровень образовательных достижений. *Эти достижения азиатских стран в первую очередь объясняются высоким качеством подготовки учителей.*

***В чем секрет успеха постконфуцианской модели подготовки учителей?*** Основа модели – уважение к образованию. Вторым важнейшим фактором является переход от системы ценностных установок, акцентирующей коллективизм, к системе, построенной на индивидуалистическом и групповом подходах. Третий фактор – частичная вестернизация системы отношений в Азии [Целищев И.С. Восточная Азия: Новая волна роста и структурная трансформация. М.: Институт мировой экономики и международных отношений РАН, 2012. С. 118].

**Как реализуется смена традиционного типа обучения, доказавшего свою бесперспективность в новых условиях, на новый подход, обеспечивший известным по PISA странам Азии прорыв в качестве образования? Благодаря каким мерам они обеспечили себе первые места в международных сопоставительных исследованиях?**

Во-первых, за счет привлечения высококвалифицированных иностранных преподавателей.

Во-вторых, благодаря введению принципа билингвизма, двуязычного образования, предполагающего свободное владение английским языком.

В-третьих, серьезным вниманием к разработке и введению учебных программ, в соответствии с постоянно изменяющимися стандартами и задачами современного образования.

В-четвертых, включением навыков мышления в учебную программу.

В-пятых, высокой степенью согласованности стандартов, учебных программ, процесса обучения, оценки будущих учителей и подготовки преподавателей.

В-шестых, с помощью сокращения содержания по всем дисциплинам, чтобы создать больше учебного пространства для педагогических инноваций и развития критического и творческого мышления студентов.

В-седьмых, благодаря введению проектной работы, направленной на предоставление студентам – будущим учителям интегрированного (междисциплинарного) учебного опыта, который их побуждает отказаться от разделения знаний по различным дисциплинам и исследовать взаимосвязи дисциплинарных знаний.

В-восьмых, благодаря развитию инновационного и предпринимательского мышления, целью которого является воспитание у студентов интеллектуальной любознательности, уверенности в себе, настойчивости, стойкости, духа командной работы и социальной приверженности.

В-девятых, созданием инструментов и ресурсов для использования возможностей ИКТ для преподавания.

В-десятых, развитием высокого уровня лидерства (высокообразованные инициативные университетские лидеры могут повысить качество преподавания). Существуют механизмы (например, наблюдения, оценки и интервью) для выявления и отбора потенциальных лидеров, а также эффективные и часто инновационные программы профессионального развития лидерских качеств потенциальных лидеров.

В-одиннадцатых, снятием стрессов, боязни ошибок у учащихся в процессе обучения, снижением уровня контроля и экзаменационной нагрузки.

И последнее, акцентированием академической успеваемости, вознаграждением за выдающуюся академическую успеваемость.

Безусловно, в странах-лидерах по качеству образования не все образовательных учреждения смогли полностью перестроиться. В целом в странах существует гибридная модель преподавания, сочетающая черты традиционных и инновационных подходов.