

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

---

**А. П. Тряпицына**  
(Санкт-Петербург)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье раскрываются основные тенденции совершенствования качества подготовки педагогов в нашей стране и за рубежом. Дается анализ содержания профессиональной подготовки современного педагога, предлагается описание сложившихся систем сопровождения выпускника педагогических вузов в мировой практике*

Сегодня категория «качества» становится символом прогресса и выживаемости цивилизации. При этом происходит преодоление традиционных представлений о качестве. Появляются понятия «качества жизни», «качества общественного интеллекта», «качества управления» и другие. Понятие «качество жизни» было впервые введено в научный оборот Джоном Гэлбертом и Форрестером в 60-х годах 20 столетия. Проведенными с этого времени исследованиями доказано, что качество жизни напрямую зависит от многих факторов, среди которых особое место занимает уровень и качество образования. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что *качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей* [1]. Поэтому неслучайно сегодня проводятся масштабные международные исследования особенностей профессиональной деятельности учителя, разрабатываются требования, которым должен соответствовать учитель-профессионал, анализируются разнообразные варианты национальных систем поддержки престижа профессии, выявляются прогрессивные тенденции и проблемы системы непрерывного педагогического образования. Для того чтобы педагогическое образование выполнило свою миссию – подготовки педагогических кадров нового поколения, обеспечивающих современное качество разных видов и ступеней обра-

зования, а значит, и развитие человеческого капитала, от которого зависит будущее страны, необходимо проанализировать, по крайней мере, три фактора, обуславливающих его качество [8]. Рассмотрим их подробнее, обращая особое внимание на роль педагогических университетов, которые являются «ядром» системы непрерывного педагогического образования, соединяющим в единое целое довузовское, вузовское и поствузовское образования педагога.

*Отбор претендентов на подготовку учителя.* В мировой практике сложилось две модели отбора претендентов на учительскую должность. Первая модель заключается в том, что будущих учителей *выбирают до начала занятий по программе подготовки педагогов*: при такой стратегии кандидаты тщательно рассматриваются до начала педагогического обучения и прошедшим отбор предоставляется возможность освоить программу подготовки. Вторая модель предполагает, что *отбор абитуриентов на педагогические факультеты не стоит регулировать* и лишь, когда студенты закончат учебу, следует отобрать *лучших выпускников на учительские должности*. Почти все системы в мире идут по второму пути, но, как показали М. Барбер и М. Муршед, самые эффективные системы школьного образования делают выбор в пользу той или иной версии первой модели: будущие учителя отбираются на стадии по-

ступления на педагогические факультеты университетов. Этого добиваются путем прямого контроля над поступлением или ограничивая количество мест на курсах педагогической подготовки в соответствии с реальным спросом школ.

Известно, чтобы стать квалифицированным учителем, человек должен обладать определенным набором характеристик, которые можно выявить до того, как начнется подготовка к профессии учителя. При поступлении на программы подготовки учителя в большинстве стран проверяется:

- *уровень языковой и математической грамотности* (установлено, что уровень грамотности учителя влияет на успехи его учеников сильнее, чем любые другие поддающиеся измерению навыки и характеристики);
- *хорошо развитые коммуникативные умения и навыки межличностного взаимодействия*;
- *готовность учиться и наличие мотивации учиться*.

Например, в Финляндии, демонстрирующей в последние годы самые высокие результаты качества школьного образования в международных исследованиях PISA, существует несколько уровней отбора претендентов на должность учителя. На национальном уровне отбор осуществляется на основе анализа результатов теста, состоящего из 300 вопросов на выявление навыков счета, грамотности и решения задач. На уровне университетов проводится тестирование на проверку общей академической компетентности – умения оперировать информацией, критически мыслить. Кроме того, проводится собеседование с целью выявления мотивации к учительской работе, коммуникативных навыков и эмоциональной отзывчивости (Attracting, Developing and Retaining Teachers : Background Report for Finland, интервью McKinsey).

Обобщая опыт лучших практик подготовки учителя, М. Барбер и М. Муршед отмечают, что абитуриенты педагогических факультетов должны входить в верхние 20% своего выпуска (в Южной Корее выбирают из 5% лучших по успеваемости выпускников школ, в Финляндии из 10%, в Сингапуре и Гонконге из 30%) [1].

Другая тенденция отбора претендентов на учительские должности заключается в том, что во многих странах устранены препятствия к вступлению в учительскую профессию соискателей с другим, не педагогическим,

опытом работы. Такие учителя слушают краткий, но эффективный курс педагогической подготовки и, как правило, добиваются больших успехов академической подготовке учащихся. Открытие альтернативных путей к учительской профессии значительно увеличивает контингент потенциальных соискателей.

Сравним указанные две тенденции отбора на учительские должности с отечественным опытом. В российском обществе сложилось устойчивое мнение о так называемом *двойном негативном отборе кадров*: когда в педагогические вузы идут не «по призванию», а в связи с тем, что не удалось поступить в более престижные учебные заведения; лучшие выпускники педвузов в силу низкой привлекательности условий труда (заработная плата, отсутствие пространства карьерного роста и т.д.) не идут работать по специальности. В докладе экспертов о состоянии и перспективах образования и социализации в РФ в среднесрочной перспективе отмечается, что, по данным мониторинга качества приема в государственные вузы в 2011 году, в некоторые педагогические вузы поступили выпускники, набравшие по ЕГЭ всего 32 балла из ста. Ежегодно 1-2 новых учителя появляются лишь в 60% школ, в остальных 40% школ педагогический состав не пополняется молодежью [5].

Вместе с тем данные Высшей школы экономики о качестве приема в государственные вузы РФ в 2012 году свидетельствуют, что средний балл поступающих по направлению «педагогическое образование» варьировался от 50 до 78,6. Эти данные не ниже (в ряде случаев выше) среднего балла абитуриентов, поступавших на другие направления подготовки, хотя и не ниже качества академической подготовки, на которую ориентированы лучшие мировые практики подготовки учителей. Однако эти данные свидетельствуют и о том, что для привлечения в педагогические вузы выпускников школ, добившихся высоких академических результатов, необходимы как меры по поддержке престижа учительской профессии, привлечения в педагогические вузы талантливой молодежи, так и исследования путей развития мотивации к учению современных школьников.

Рассматривая вопрос об отборе абитуриентов в педагогические вузы, следует остановиться на проблеме выявления предрасположенности к педагогической профессии. До сих пор на уровне соответствующих норма-

тивных документов не получило признания предложение учитывать при поступлении в вуз результаты педагогических олимпиад школьников.

Многолетний положительный опыт проведения таких олимпиад накоплен в РГПУ им. А. И. Герцена, но в масштабах страны такая олимпиада не проводится, хотя именно она могла бы выявить уровень сформированности коммуникативных умений, навыков межличностного взаимодействия, готовности учиться и наличие мотивации учить. Можно предположить, что введение ФГОС школьного образования, в котором зафиксированы требования к образовательным результатам трех видов (личностным, метапредметным и предметным), обуславливает актуальность проведения исследований по проблеме оценки личностных и метапредметных результатов, которая могла бы учитываться при поступлении в педагогические вузы.

*Содержание подготовки будущего учителя.* Во всех странах с успешными системами школьного образования *педагогическое образование является ценностным приоритетом политики государства* и осуществляется на основе государственных образовательных стандартов (или национальных образовательных ориентиров). Например, в США *стандартизация педагогического образования рассматривается как национальная проблема* и представляет собой процессы, направленные на непрерывное улучшение качества общего образования; предполагает проведение конкретных мероприятий по оценке квалификации учителя и качества программ педагогического образования. Стандартизация педагогического образования в США осуществляется через разработку, внедрение, применение, анализ и модернизацию стандартов в рамках отработки следующих процедур: аккредитации программ подготовки учителей, государственного лицензирования на право преподавания; сертификации практикующих учителей. Процессы стандартизации педагогического образования отражают способы преодоления конфликтов интересов различных профессиональных, государственных и общественных групп, что предусматривает принятие публичных решений на основе выработки широкого консенсуса, учитывающего различные мнения. Основные предложения в обсуждениях выявляются средствами нарративного анализа и представляются в фиксированных текстах обзоров обсуждений,

что позволяет создавать конструкты стандартов как согласованные решения [6].

В нашей стране начинает складываться опыт проектирования стандартов профессиональной подготовки учителя с участием работодателей, академического сообщества, профессиональных ассоциаций. Однако этот процесс идет достаточно сложно, прежде всего из-за различия в представлении о функциях современной профессионально-педагогической деятельности. Так, в исследовании, проведенном НИИ непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена в 2006 году, было установлено, что больше всего работодателей (администрацию школ) интересует в первую очередь оценка по предмету специализации (72%). При этом знание выпускником особенностей современного детства оценивается работодателями весьма низко; 43% школьных руководителей ожидают от претендентов на рабочие места умения проектировать образовательный процесс, а также развитой мотивации на профессиональное самообразование и умения его осуществлять (50%) [6]. Эти данные свидетельствуют о необходимости исследовать реалистичные пути включения работодателей в современный образовательный процесс в вузе, корректировку стандарта, что позволит согласовать представления вузовского сообщества и работодателей о профессиональной деятельности современного учителя на основе ознакомления с результатами последних исследований и опытом инновационной практики. Уже сегодня педагогические вузы привлекают работодателей к разработке и реализации программ практики студентов, включают учителей в работу со студентами в рамках специально создаваемых образовательных порталов и проведение спецкурсов.

В новом стандарте высшего профессионального педагогического образования (ФГОС ВПО 2012 г.) изменились объекты стандартизации: вместо рамочной фиксации обязательного минимума содержания требования стандарта ориентированы на фиксацию ожидаемых результатов, сформулированных на языке компетентностей; существенно возросла самостоятельность вуза в определении содержания указанных в обобщенном виде дисциплин. В свою очередь это актуализирует проблему отбора содержания. В настоящее время различными коллективами ведутся исследования проблемы *задачного построения содержания*.

Установлено, что отбор содержания начинается с декомпозиции целей, в его процессе определяется вклад каждой изучаемой дисциплины в достижение компетенций, определенных стандартом. На основе этого разрабатываются конкретные задачи и оценочные задания, анализ решения которых позволяет диагностировать процесс становления профессиональной компетентности студентов. При этом содержание образования выстраивается в совместной образовательной деятельности студента и преподавателя, когда в процессе поиска решения учебно-профессиональной задачи возникают вопросы, на которые студент не может ответить без изучения соответствующих источников (книг, журналов, статистики) или собственного исследования. В этом случае проявляется и «скрытое содержание образования» (скрытый учебный план), который транслирует сложившееся в конкретной научной школе понимание задач современной профессионально-педагогической деятельности, ценностные ориентиры подготовки будущего учителя, особенности мотивов, профессиональных планов, возможностей конкретных студентов и, в свою очередь, обуславливает возможности выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Такой подход не только повышает ответственность вуза за качество подготовки выпускников, но и существенно меняет организацию и технологии образовательного процесса.

Организация профессиональной подготовки в современном педагогическом вузе характеризуется *блочным-модульным построением учебного плана*, созданием возможностей для разнообразного образовательного выбора студента, академическим и профориентационным *сопровождением*, использованием разнообразных *гуманитарных технологий*. Модульное построение позволяет уйти от логики построения учебного курса как проекции научной дисциплины и проектировать содержание исходя из задач профессиональной деятельности. Разработка модулей, ориентированных на формирование умений решать актуальные профессиональные задачи – осуществлять межкультурный диалог, обеспечивать безопасность учащихся, социальное партнерство, взаимодействовать с высокотехнологичной информационной средой и другие, расширяет пространство выбора студента и позволяет в большей мере, чем при традиционном построении содержания, учи-

тывать профессиональные интересы студентов.

Анализ опыта реализации идей современного многоуровневого педагогического образования позволяет утверждать, что сегодня складываются новые модели подготовки учителя:

– *инновационная модель* – ярко выражена вовлеченность студентов в проектную деятельность, что порождает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения и развитие;

– *контекстно-компетентностная модель* образовательного процесса основана на постепенном переходе от академической к квази-профессиональной деятельности и концентрирует внимание на знании в контексте будущей профессиональной деятельности;

– *исследовательская модель* образовательного процесса предполагает признание знаний как цели и потенциальной общественной ценности, а развитие умений работы со знанием реализуется через исследовательскую деятельность, для которой свойственны взаимодействия участников и их сопричастность, вовлеченность в учебный процесс формирования познавательной компетентности как основной цели образования;

– *коммуникативная модель* основана на том, что знания формируются в процессе коммуникаций и развитие будущего специалиста рассматривается как «продукт» межличностных отношений.

Сочетание этих моделей на разных этапах подготовки педагога требует дополнительного исследования, однако важно подчеркнуть, что во всех новых моделях подготовки студенты:

– работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;

– учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении;

– работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;

– учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Отметим также, что изменение организации и технологий образовательного процесса привело и к изменению методов оценки достигнутых результатов. Анализ опыта зарубежных университетов в области оценки профессиональной компетентности студентов как результатов вузовского образования по-

казывает, что в качестве основных методов оценки компетентности обучающихся выступают тестирование и различного вида письменные работы. Наряду с этими используются и другие объективные методы диагностики деятельности: наблюдения, экспертизы продуктов профессиональной деятельности, защиты учебных портфелей.

В опыте педагогов РГПУ им. А. И. Герцена успешно используется оценка профессиональной компетентности путем анализа решения совокупности профессиональных задач, в которой представлены задачи с развивающимися контекстами, изменяющимся содержанием практической задачи, многообразием целей решения практической задачи. Особый интерес вызывает привлечение работодателей к проведению публичных экзаменов. В системе высшего образования публичные экзамены традиционны для творческих вузов, в рамках которых студенты ежегодно представляют свои успехи в освоении профессии. Такие публичные экзамены практикуются и в магистратуре кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Например, публичный экзамен в магистратуре по дисциплине «Современные проблемы науки и образования» в режиме видеоконференцсвязи был проведен в рамках Педагогической ассамблеи, посвященной открытию Года учителя, 21 января 2010 года. Видеоконференцсвязь была организована совместно с Фондом поддержки образования и педагогическим коллективом гимназии №11 Василеостровского района Санкт-Петербурга. На экзамене магистранты представляли свои решения профессиональных задач, связанных с основными направлениями Стратегии развития Петербургской школы 2020. Отзывы участников публичного экзамена свидетельствуют о большом интересе и практической значимости такой формы проверки сформированности профессиональной компетентности магистрантов.

Усиление профессиональной направленности вузовского образования не означает уменьшения внимания к академической подготовке студентов. Так, интересные результаты получены и в первом кросс-национальном международном исследовании TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) по изучению систем педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики (начальной и средней школы).

Результаты исследования показали, что средние результаты по математике практически всех российских вузов, присваивающих квалификацию учитель средней школы, *превышают средний международный балл* (выше 500 баллов); по результатам выполнения международного теста зафиксирован *более высокий уровень подготовки по математике студентов математических факультетов педагогических вузов по сравнению со студентами государственных университетов* [2]. На основании этих данных можно предположить, что интеграция фундаментальной подготовки по академическим дисциплинам и практикоориентированное задачное построение общепрофессиональных дисциплин отражают одну из важнейших тенденций развития отечественного педагогического образования.

*Сопровождение выпускника педагогического университета.* Известно, что с окончанием обучения в вузе профессиональное образование не заканчивается. Дж. Дьюи отмечал, что подготовку педагогов в профессиональном плане следует рассматривать как форму пожизненного профессионального совершенствования. В мировой и отечественной практике накоплен большой опыт сопровождения молодого специалиста. Так, в отечественной практике широко представлен опыт наставничества, организации «школ молодого учителя», проведения профессиональных конкурсов молодых учителей. Анализ сложившегося опыта позволяет обнаружить, по крайней мере, две проблемы: во-первых, довольно слабое участие педагогических вузов в таком сопровождении, во-вторых, отсутствие системы принятия претендента на должность учителя (системы найма на работу).

Достаточно много примеров решения этих проблем можно найти в зарубежном опыте. Так, во многих странах практикуется участие университетов в подготовке портфолио учебно-профессиональных достижений, подготовке выпускника к сдаче экзамена на должность, встречах с выпускниками, успешно сдавшими экзамен на должность, консультативной поддержке начинающего учителя во время испытательного срока. Стоит отметить, что во многих странах (например, Япония, Южная Корея, Австралия, Франция и др.), даже при недостатке учительских кадров, на работу в школу принимается только тот претендент, который успешно и в полном объеме прошел процедуру аттестации, серти-

фикации. Как правило, такие процедуры включают в себя:

– *Экзамены*, как правило, состоят из письменного педагогического теста (теория и методика обучения) и теста по базовому предмету. Педагогическая часть спроектирована как тест множественного выбора ответов и нацелена на оценку общих знаний в области образования. Основная часть предполагает написание ограниченного по объему эссе в рамках поставленных вопросов и нацелена на оценку знаний, как общих в области образования, так и специфических – в области преподаваемого предмета. Тесты направлены на выявление способности применять соответствующие знания для составления плана и подготовки программ обучения; проектировать и реализовывать процесс обучения; эффективно взаимодействовать с учениками; понимания необходимости совместной работы с другими учителями школы и представителями локального сообщества для установления продуктивного партнерства.

– *Интервью, эссе* ориентированы на выявление личностных качеств соискателей и ценностно-рефлексивное осмысление собственного опыта. Интервью предполагает оценку устной коммуникации, понимания и устного выражения своих мыслей, что невозможно проверить письменным тестом. В эссе необходимо представить педагогическое кредо, педагогическую позицию и собственные достижения. При этом оценивается также способность выражать мысли логично и системно.

– *Тестирование практических умений* предполагает проведение мини-преподавания и позволяет адекватно оценить преподавательские способности [4].

В заключение отметим следующее. Сложные процессы модернизации отечественного образования всегда вызывают пристальный интерес общества и оказывают непосредственное влияние на его состояние. Результаты преобразований, прошедших с момента принятия Концепции модернизации общего образования, свидетельствуют как о бесспорных достижениях, так и о возникновении новых проблем и вызовов. Сегодня мы можем уверенно говорить о таких достижениях модернизации образования, как:

– усиление деятельностной основы образования, о чём отечественные педагоги и психологи говорили ещё в 70-е годы прошлого века и что нашло отражение в современном компетентностном подходе, реализация ко-

торого существенно изменила технологии образовательного процесса, что обусловило появление новых профессиональных ролей учителя и преподавателя высшей школы;

– становление культуры публичных докладов школы как формы социальной отчетности перед общественностью, усиление связей школы с обществом;

– широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и существенном информационном обновлении образовательной среды;

– увеличение степени свободы ученика и студента, что нашло отражение в новом, нелинейном построении образовательного процесса.

Наконец, объективным показателем положительных изменений школьного образования являются результаты исследования PIRLS. В 2006 г. российские четвероклассники, участвовавшие в исследовании, продемонстрировали самый высокий уровень читательской грамотности в мире, что указывает на готовность большинства детей, заканчивающих начальную школу, к качественно усложнению учебной самостоятельности. Но вместе с этими положительными результатами есть и другие.

По мнению экспертов, основные проблемы общего образования сегодня и глобальные вызовы завтрашнего дня заключаются в высокой доле школьников, не достигающих удовлетворительного уровня функциональной грамотности; в значительном отставании наименее успешных групп учащихся от наиболее успешных; в недостаточном развитии социальной компетентности и позитивных социальных установок у выпускников школ; в разрушении такой функции образования, которую называют «социальным лифтом», что выражается в закреплении уже на уровне школы социальной дифференциации; в утрате школой монополии на образование и социализацию детей [5].

В этих условиях существенно возрастает роль педагогического образования как самостоятельного вида образования, которое, по сути, должно быть опережающим по отношению к другим видам и уровням образования. Для этого необходимо выстраивать исследования проблем педагогического образования с учетом особенностей методологии современной науки, которая ориентирует исследователей на решение проблем, имеющих важное

значение не только для отдельных отраслей знания, но и развития, а порой и существования человечества; на нелинейность и междисциплинарность процесса научного поиска, что предполагает дискурс, использование новых методов. Такие исследования определяют *факторы влияния различных общественных процессов на образование и определяют*

*факторные влияния образования на общественные (в том числе экономические) процессы. В свою очередь это требует широких общественных дискуссий, в процессе которых анализируются различные позиции и соотношение сил в обществе, в результате чего формулируются определенные нормы грядущих преобразований.*

### Л и т е р а т у р а

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 7–61.
2. Ковалева Г. С., Денищева Л. О., Шевелева Н. В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 124–147.
3. Кравченко А. С. Стандартизация педагогического образования в современных университетах США : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2012.
4. Пискунова Е. В., Соломин В. П., Тряпицына А. П. Процедуры приёма на работу и оценки профессиональной компетентности учителя за рубежом // Подготовка специалиста в области образования. Вып. XI. Высшее образование за рубежом. – СПб., 2005.
5. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе : доклад экспертной группы // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 6–59.
6. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / под общ. редакцией В. А. Козырева, Н Ф Радионовой. – СПб., 2006.
7. Седов В. А. Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 117–122.
8. Учитель как специалист высокой квалификации; построение профессии. Уроки со всего мира : Доклад ОЭСР // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 74–92 ; № 2. – С. 5–62.

