

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В МАГИСТРАТУРЕ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Орехова Е.Я.¹, Полунина Л.Н.¹

¹ ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», Тула, Россия (300026, Тула, пр. Ленина, 125), e-mail: poluninaln@mail.ru

Статья посвящена современным моделям подготовки учителей в Европе. В большинстве европейских стран педагогическое образование адаптировано к трехуровневой системе (бакалавр – магистр – доктор), в соответствии с рекомендациями Болонского процесса. Однако в рамках данной системы существует широкое разнообразие вариантов подготовки, обусловленных своеобразием национальных образовательных систем. Авторы анализируют различные формы организации педагогического образования, иллюстрируют анализ примерами из практики подготовки учителей в отдельных странах, обращая особое внимание на программы магистратуры. Педагогическая магистратура в европейских странах целенаправленно развивается в двух основных направлениях: через расширение магистерских образовательных программ на университетском уровне для первичной подготовки высококвалифицированных педагогических кадров; через разработку и внедрение в практику университетов магистерских образовательных программ для повышения профессионального уровня действующих учителей.

Ключевые слова: подготовка учителей в европейских странах, педагогическая магистратура, образовательные программы педагогического направления, магистр педагогики и образования

TEACHER TRAINING AT MASTER'S LEVEL IN EUROPEAN COUNTRIES

Orekhova E.Y.¹, Polunina L.N.¹

¹ Tula State Lev Tostoy Pedagogical University, Tula, Russia (125, Lenin avenue, 300026, Tula), e-mail: poluninaln@mail.ru

The paper deals with the modern models of teacher training in Europe. In most European countries pedagogical education is adopted to the three-cycle system (bachelor – master - doctor) according to the recommendations of the Bologna process. But within the common structure there exists a wide variety of educational routs determined by the peculiarities of national education systems. The authors analyze different organizational forms of teacher training; illustrate the analysis with the examples of individual countries paying special attention to the educational programs provided at Master's level. European countries improve pedagogical education through the development and introduction of two main types of Master's courses: they are the standard programs for initial teacher training at the university level and flexible university programs for in-service training of teachers and school staff including continuous professional development.

Keywords: teacher training in European countries, teacher training at Master's level, educational programs for teacher preparation, Master of Education

В последние годы обеспечение качества педагогического образования в европейских странах все чаще связывается с развитием магистерских программ подготовки будущих учителей. В 2007 году Европейская комиссия опубликовала перспективные направления обеспечения качества преподавания и профессиональной подготовки педагогических кадров. В документе были закреплены общеевропейские принципы оценки профессиональных компетенций и присуждения квалификаций работникам образования [3]. Там же особо оговаривалось, что квалификация педагогических кадров должна быть обеспечена их профессиональной подготовкой в системе высшего образования, а образовательные программы педагогического направления должны быть представлены на всех трех уровнях (бакалавриат, магистратура, докторантура).

Безусловно, каждая из стран сталкивается со специфическими трудностями на пути создания учительского корпуса, отвечающего современным требованиям. Поэтому многоуровневые программы подготовки учителей должны учитывать национальную специфику образовательных систем и ряд других факторов, оказывающих влияние на постановку образовательных задач. Однако, несмотря на существенные различия в структуре и организации подготовки учителей, а также в социальном статусе и восприятии профессии в разных странах, анализ проведенных в последние годы исследований позволяет выделить общие проблемы, оказывающие определенное влияние на перспективы развития педагогической магистратуры.

В числе наиболее острых проблем – традиционное для развитых стран старение учительского корпуса и перманентная нехватка педагогических кадров. В последние годы в отдельных европейских странах тенденция к увеличению числа учителей предпенсионного и пенсионного возраста стала проявляться все более отчетливо. В 2010 году количество учителей старше 50 лет в средних школах Италии и Германии превысило 50% от их общего числа. Таким образом, выход этой части учителей на пенсию в ближайшие годы повлечет за собой значительное сокращение учительского корпуса [6; с. 494]. Ситуация усугубляется и отсутствием ресурса для воспроизводства педагогических кадров, т.к. доля молодых учителей в развитых странах крайне низка и имеет тенденции к дальнейшему снижению.

Результаты сравнительных международных исследований показывают, что, как правило, качественная характеристика учительского корпуса находится в прямой зависимости от его количественного состава. В краткосрочной перспективе национальные образовательные системы решают проблему нехватки учителей с помощью определенных мер. Чаще всего с этой целью используется снижение квалификационных требований для кандидатов на должность учителя, назначение для преподавания наиболее «дефицитных» дисциплин учителей со специализацией в других предметных областях, повышение учебной нагрузки на учителей, увеличение численности учащихся в классах. В данном случае реальная образовательная практика вносит коррективы в перспективные планы развития педагогического образования. Очевидно, что снижение квалификационных требований ведет к сокращению магистерских программ, что негативно сказывается на качестве школьного образования.

В то же время ожидания общества по отношению к школе и школьным учителям с течением времени становятся все более диверсифицированными. Многолетний опыт практической работы, которым обладают учителя, начавшие свою трудовую деятельность 15 и более лет назад, часто не может компенсировать отсутствия знаний и компетенций, необходимых в современной школе. Среди наиболее проблемных направлений отмечаются

использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий; преподавание, ориентированное и включающее в себя исследовательскую деятельность педагога; владение инновационными методами обучения, в том числе в инклюзивной и мультикультурной образовательной среде и др. Предполагается, что современный учитель должен уметь эффективно работать в различном социокультурном, конфессиональном и языковом окружении, быть восприимчивым к гендерным различиям, выстраивать систему толерантных взаимоотношений в образовательном пространстве школы и за ее пределами, справляться с обучением и воспитанием трудных школьников и учащихся со специальными потребностями, использовать инновационные технологии и идти в ногу с актуальными тенденциями в педагогической теории и практике. Можно смело утверждать, что восприятие миссии учителя существенно изменилось за последние десятилетия. По мнению многих зарубежных исследователей, он фактически «отвечает за все», включая индивидуальное развитие каждого ученика, управление учебным процессом в классе, создание в школе единого воспитательно-образовательного пространства, расширение ее связей с местным сообществом и налаживание контактов с учебными заведениями в других регионах страны и за ее пределами [4].

В то же время многие исследователи отмечают, что стандартные программы повышения квалификации, существующие практически во всех странах, недостаточны для решения таких проблем. Речь должна идти о переподготовке учителей в условиях высших учебных заведений, а в качестве возможной альтернативы предлагается разработка магистерских программ длительностью от одного года до двух лет с соответствующей сертификацией учителя на более высокую профессиональную категорию.

В этой связи тенденция старения учительского корпуса, согласно позиции международного педагогического сообщества, должна восприниматься не только как вызов, но и как возможность обновления учительской профессии, повышения ее привлекательности и привлечения к ней молодых людей, обучающихся сегодня в высших учебных заведениях [7]. Педагогическая магистратура призвана сыграть здесь важную роль, т.к. степень магистра в качестве квалификационного требования может служить показателем возрастающего престижа учительской профессии.

В большинстве европейских стран педагогическое образование адаптировано к трехуровневой системе (бакалавр – магистр – доктор). Однако в рамках данной системы существует широкое разнообразие вариантов подготовки, обусловленных своеобразием национальных образовательных систем. Все эти варианты можно разделить на три группы в зависимости от уровня подготовки и присуждаемых академических степеней:

1. все образовательные программы по подготовке учителей реализуются на уровне магистратуры;
2. все образовательные программы по подготовке учителей реализуются на уровне бакалавриата;
3. часть образовательных программ по подготовке учителей реализуется на уровне бакалавриата (как правило, для дошкольного и начального образования), часть – на уровне магистратуры [1; с. 112].

Следует отметить, что во многих странах, где подготовка учителей осуществляется только или преимущественно на уровне бакалавриата, в последние годы ведется интенсивная работа по введению магистерских образовательных программ или их расширению. Так, например, в Исландии степень магистра в качестве обязательного квалификационного требования для учителей всех уровней была законодательно закреплена в 2008 году. В настоящее время в стране продолжается переходный период и высшие учебные заведения готовят учителей как по программам бакалавриата, так и магистратуры.

Европейский комитет профсоюзов работников образования отмечает, что в большинстве европейских стран подготовка учителей средней школы занимает 5 лет и постепенно перемещается на магистерский уровень. Исследования показывают, что в рамках и последовательной, и параллельной модели подготовки учителей педагогическая магистратура может существовать в нескольких формах. В большинстве случаев учителей со степенью магистра готовят в рамках одной и той же интегративной образовательной программы, которая сочетает в себе все компоненты профессиональной подготовки. Два других варианты представляют собой сочетание предметной подготовки на уровне бакалавриата и педагогической магистратуры в рамках одного и того же учебного заведения (факультета), а также получение педагогической квалификации на специализированном факультете (в вузе) и предметной подготовки в другом учебном заведении [2].

Однако установленные сроки освоения образовательных программ педагогического направления не всегда определяются потребностями системы образования или перспективами ее развития. В данном случае большую роль играют факторы, связанные с экономическими возможностями государства (особенно если речь идет о государственном финансировании подготовки учителей), а также с демографическими показателями (увеличение числа учащихся определенного возраста, необходимость восполнения кадрового состава школ, региональные различия и пр.). Кроме этого некоторые исследователи указывают, что увеличение продолжительности обучения может негативно сказываться на мотивации студентов и привести к их отказу от профессии учителя [5].

В большинстве развитых стран утвердилась точка зрения о том, что образование, полученное будущим учителем в вузе, даже если он стал обладателем степени магистра, не может обеспечить педагога необходимыми компетенциями на всю оставшуюся жизнь. Кроме этого, приток молодых учителей, чья первичная профессиональная подготовка соответствует современным требованиям, слишком низок для того, чтобы компенсировать общую тенденцию старения педагогических кадров, о которой мы говорили выше. Стремительное обновление знания, развитие новых педагогических технологий, принципиальное изменение миссии школы – все это требует постоянной переподготовки учителей. Особенно это касается педагогов, пришедших в профессию более десяти лет назад, поскольку, по данным международных исследований, в краткосрочной и среднесрочной перспективе эффективность школьного образования, выраженная в уровне учебных достижений учащихся, будет зависеть от качественных характеристик педагогического состава школ [2]. В связи с этим становится очевидной необходимость непрерывного профессионального развития учителей, которое должно быть ориентировано на совершенствование образовательной практики.

Задачи такого профессионального развития включают в себя:

- обновление знаний в предметной области в соответствии с актуальным состоянием науки;
- освоение новых методов обучения и воспитания и педагогических технологий с учетом современных тенденций развития педагогики и психологии;
- приобретение компетенций, которые не были сформированы в процессе подготовки в вузе и число которых постоянно расширяется (к наиболее востребованным относятся владение методологией непрерывного оценивания, способность преподавать в инклюзивной образовательной среде, умение использовать личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания, способность применять в учебном процессе информационно-коммуникационные технологии и открытые образовательные ресурсы);
- развитие навыков работы с учебным материалом в контексте реформирования учебных планов и внедрения инновационных подходов к обучению;
- расширение участия учителей в формальных и неформальных профессиональных сообществах, в том числе виртуальных, с целью обмена позитивным опытом и создания профессиональных сетей, обеспечивающих международную коммуникацию.

Программы переподготовки и повышения квалификации создают определенный потенциал для развития педагогической магистратуры, особенно в тех странах, где степень магистра не является обязательным квалификационным требованием для работы учителем. Несмотря на определенные сложности, связанные с финансированием обучения, а также с мотивацией педагогов, многие страны целенаправленно работают, создавая и поддерживая

магистерские программы, на которых учителя могут обучаться без отрыва от основной деятельности.

Основным препятствием для учителей, желающих учиться в вечерней или заочной магистратуре, является так называемый конфликт расписаний, который может негативно сказываться как на учебе магистранта, так и на организации учебного процесса в школе. Кроме этого, в связи с уменьшением школьной нагрузки учителя вынуждены мириться с сокращением зарплаты и в то же время фактически больше работать с учетом времени, отдаваемого учебе в магистратуре. В Великобритании данная проблема решается через партнерские магистерские программы, которые разрабатываются и реализуются университетами совместно со школами. Таким образом, лекции и занятия для магистрантов проводятся в базовой школе в определенное время, что позволяет не нарушать школьное расписание и придать процессу обучения прикладной характер.

Финансовая сторона организации магистратуры в рамках переподготовки учителей также важна, поскольку стоимость образовательных программ магистерского уровня довольно высока. Существует несколько схем покрытия расходов на обучение. Во-первых, во многих странах часть магистерских программ для учителей финансируется государством, которое может перечислять деньги либо университету, либо школе, направляющей преподавателя на учебу, либо самому учителю для оплаты обучения в университете. Во-вторых, т.к. повышение квалификации педагогических кадров является одним из важнейших элементов деятельности школ, обучение может оплачивать само учебное заведение из средств, выделяемых на профессиональное развитие учительского корпуса. В-третьих, немало учителей платит за магистратуру самостоятельно, рассматривая это как инвестицию в свое будущее. Магистерская степень рассматривается как весомый аргумент при аттестации на более высокую квалификационную категорию, что влечет за собой повышение заработной платы и карьерные перспективы.

В качестве примера приведем Нидерланды, где с 2008 года под патронажем Министерства образования функционирует программа магистерской подготовки для действующих учителей. Здесь была введена система образовательных ваучеров, в рамках которой каждый учитель имеет право один раз за свою профессиональную карьеру получить финансовую поддержку для обучения в магистратуре в течение одного года или двух лет в зависимости от нормативных сроков освоения образовательной программы. Интересно, что Министерство не только оплачивает учебу соискателя магистерской степени, но и одновременно обеспечивает дополнительное финансирование школе для организации временного замещения отсутствующего учителя. В течение двух лет (с 2008 по 2010 г.) в

данной программе приняли участие более 14 тысяч учителей, что подтверждает востребованность магистерских программ педагогического направления.

Еще один вопрос, которому следует уделить внимание, связан с привлечением учителей к обучению в магистратуре. Некоторые страны ввели обязательные квоты для школ, которые по определенному плану направляют учителей на учебу. Однако большинство программ все же не относятся к обязательным, и в связи с этим следует учитывать наличие у преподавателей мотивации к поступлению в магистратуру. Мотивация может быть как внешней, связанной с определенными выгодами, приобретаемыми учителем вместе со степенью магистра, в виде более высокой зарплаты, руководящей должности, расширения полномочий и т.д. Внутренняя же мотивация обусловлена индивидуальным стремлением к профессиональному совершенствованию, независимо от возможных дивидендов.

Практика материального стимулирования повышения квалификации через магистратуру существует в Нидерландах. По соглашению между Министерством образования и Союзом учителей были разработаны квалификационные показатели для определенных категорий учителей, где ведущим критерием при присуждении самых высоких категорий является наличие степени магистра.

В некоторых европейских странах, кроме вышеперечисленных вопросов, при разработке магистерских программ для учителей учитывается еще один аспект: баланс индивидуальных и коллективных интересов. Предполагается, что программы магистратуры могут быть направлены на индивидуальное профессиональное развитие педагога и, кроме этого, на совершенствование школы как образовательного института, что требует коллективного участия педагогических кадров в программах переподготовки. Опыт разработки коллективных программ существует в Университете Восточного Лондона, который работает в тесном сотрудничестве со школами, в которых создаются группы учителей, работающих над определенными проектами (часто методические объединения, исследовательские коллективы и пр.). Т.к. не все учителя стремятся к получению степени магистра, то мероприятия, проводимые в школе, подразделяются на два вида: те, в которых участвует вся группа, и предназначенные для магистрантов. Для каждого семестра по согласованию с руководством школы определяется исследовательская тема, представляющая интерес для развития учебного заведения, а результаты исследования внедряются в его образовательную практику.

Таким образом, педагогическая магистратура в европейских странах целенаправленно развивается в двух основных направлениях:

1. через расширение магистерских образовательных программ на университетском уровне для первичной подготовки высококвалифицированных педагогических кадров;

2. через разработку и внедрение в практику университетов магистерских образовательных программ для повышения качества подготовки действующих учителей.

Образовательная политика большинства европейских стран в сфере подготовки педагогов формируется на основе общего понимания целей, закрепленных в ряде стратегических документов по образованию, и предполагает осуществление поставленных задач в соответствии с национальным контекстом.

Список литературы

1. EACEA, Eurydice, Eurostat. Key Data on Education in Europe 2012. — Brussels, 2012. — 208 p.
2. ETUCE. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. — Brussels, 2008. — 64 p.
3. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. — Brussels: European Commission, 2007.
4. International Alliance of Leading Education Institutes. Transforming Teacher Education : Redefined Professionals for 21st Century Schools. — Singapore: National Institute of Education, 2008.
5. Korthagen, F. A. Developing fundamental principles for teacher education programmes and practices // Teaching and Teacher Education, 2006. — P. 1020-1041.
6. OECD. Education at a Glance 2012: OECD Indicators. — Paris: OECD Publishing, 2012. — 567 p.
7. OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. — Paris: OECD Publishing, 2005.

Рецензенты:

Федотенко И.Л., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.

Сергеев А.Н., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой технологии и сервиса, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула.