

ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В НИДЕРЛАНДСКИХ ВУЗАХ

Баклашова Т.А.

ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Казань, e-mail: ptatyana2011@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме практической подготовки будущих учителей в высшем учебном заведении. Трудность успешного сопряжения теории и практики при реализации программ практик в педагогическом образовании указывает на необходимость обращения к перспективному зарубежному опыту подготовки студентов-педагогов. Нидерландский образовательный контекст заслуживает особо пристального внимания исследователей-компаративистов в силу наличия эффективной системы практической подготовки будущих учителей в условиях развитого школьно-университетского партнерства. Проведенное исследование с опорой на системно-структурный подход, с использованием сравнительного и описательного методов позволило выявить и обосновать цели, а также основные направления положительного развития (прогрессы) практической подготовки будущих учителей в нидерландских вузах. Целью педагогических практик в Нидерландах является подготовить ответственного учителя-профессионала, способного обеспечить качество образования в современной школе. В числе основных направлений положительного развития нами были определены такие прогрессы, как: в содержании программ практик студентов-педагогов, в партнёрстве «школа - вуз», в связи теории и практики при участии рефлексизирующих педагогов, в моделировании деятельности наставниками студентов-педагогов, а также в реализации дуального наставничества тьюторов и менторов. Результаты данного исследования могут быть использованы при проведении научных изысканий в области педагогики, компаративистики; учтены при разработке и реализации программ практик студентов педагогических вузов, менеджменте образовательного процесса в высшей школе при подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: практикум, студент-учитель, партнёрство, школа, вуз, рефлексия, моделирование, наставничество.

THE AIMS AND MAIN LINES OF STUDENT TEACHERS' PRACTICUM DEVELOPMENT IN DUTCH UNIVERSITIES

Baklashova T.A.

Kazan Federal University, Kazan, e-mail: ptatyana2011@mail.ru

This paper is devoted to the relevant problem of student teachers' practicum in a higher educational institution. The difficulty of linking theory and practice in teacher education indicates the need to refer to the promising foreign experience. The Dutch educational context deserves special attention of comparative researchers due to the presence of an effective system of student teachers' practicum in a school-university partnership. The study, based on a system-structural approach, using comparative and descriptive methods, allowed identifying and justifying the aims and main lines of positive development (progresses) student teachers' practicum in Dutch universities. The main purpose of student teachers' practicum in the Netherlands is to prepare responsible teacher-professional who is able to ensure the quality of education in a modern school. As the main lines of positive development, we identified such progress as: in the content of the programs of practice for student teachers, in the partnership "school-university", in the connection of theory and practice with the participation of reflective teachers, in the modeling of activities by student teachers' mentors, as well as in the implementation of tutors and mentors dual mentoring. The results of this study can be used in scientific research in the field of education; can be taken into account in the development and implementation of student teachers' practicum in pedagogical universities, and in management of the educational process in higher education when preparing teaching staff.

Keywords: practicum, student teacher, partnership, school, university, reflection, modeling, mentoring.

Национальный ориентир на профессионализацию педагогических кадров в Нидерландах задает особую тональность системе практической подготовки будущих учителей [1]. Восприятие государством, образовательными организациями ее значимости, комплексного характера привело к увеличению количества часов, которое проводят студенты-учителя в

школах на практике [2]; изменился и характер периодов педагогической практики; полностью пересмотрены подходы к образованию в партнёрстве, сообществе; ведется полномасштабная работа в деле специальной подготовки преподавателей, наставников будущих педагогов (schools for teacher educators) [3; 4]; развиваются по собственным траекториям школьно-университетские партнерства (ШУП); государством, педагогическим сообществом практическая подготовка признается в качестве особого института квазипрофессионального и профессионального образования [5]; ШУП определяется как «третье образовательное пространство» [6]. Университеты, профессиональные школы, общеобразовательные организации выступают в роли основной трансформирующей силы, меняющей в значительной степени модели организации и проведения практик.

Перед университетским образованием в Нидерландах стоит первоочередная задача на уровне вуза обеспечить высококачественную подготовку учителей в стране. В этом порыве к качеству подготовки педагога на практике они не одни - с ними активно взаимодействуют школы. В стране существует около сотни школьно-университетских партнерств, реализуются проекты, в которых главенствующую роль играют школьные педагоги, обучающие студентов-учителей (school-based teacher educators). Развитие системы школьно-университетского партнерства приводит к повышению качества обучения, более эффективному использованию ресурсов и лучшему согласованию целей и учебных программ.

Материалы и методы исследования

Исследование основывается на системно-структурном подходе, отражающем связь, взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности в образовательном контексте Нидерландов. Автором был осуществлен анализ философской, педагогической литературы; при проведении исследования были изучены нормативные и законодательные акты, протоколы, административные документы государства Нидерланды. В основных методах исследования: сравнительный метод, позволяющий идентифицировать частные и общие закономерности, уникальные черты образовательных систем, а также выявить тенденции их развития; описательный метод, применяемый для предоставления характеристик педагогических процессов и явлений, их внешних черт и признаков, требующий особой объективности, точности накопления информации, систематизации фактов для анализа. Проблемные вопросы были уточнены автором в ходе совместных заседаний научно-исследовательских сетей при участии нидерландских ученых с целью обобщения ряда характеристик в рамках данного проблемного поля.

Результаты исследования и их обсуждение

Прогресс в содержании программ практик студентов-педагогов

Контент программ практик в нидерландских вузах сегодня изменился: он позволяет

студентам-учителям большее количество времени проводить в школах. Образование учителей, их практическая подготовка все больше рассматривается как обучение профессионалов, и связь с работой учителей в школах укрепляется. Наряду с увеличением объема педагогической практики в учебном плане, изменился характер ее периодов. В 1995 году Министерство образования Нидерландов инициировало амбициозный план под названием LiO-project, представляющий собой динамичную программу обучения. В ее целях сформировать у будущего учителя способность управлять изменениями, чувство ответственности, свободы, а также способствовать его личностному, уникальному становлению как педагогу-профессионалу. Основываясь на этих идеях, университеты прикладных наук перестраивают концепцию учебной программы со статичной на более динамичную, разрабатывая новые инструменты. Программа имеет поэтапную архитектуру. В первый год обучения закладывается база когнитивных и метакогнитивных знаний, навыков. На следующем, основном этапе студент формирует свой собственный маршрут обучения, используя элементы, основанные на практике. На третьем этапе LiO-project студент работает в школе под собственную ответственность, хотя он еще не готов полностью соответствовать требованиям профессии. После окончания обучения студент переходит на последнюю фазу в качестве лицензированного учителя. Допуск к каждой фазе осуществляется путем комплексной оценки компетентности, в ходе которой студент доказывает, что он компетентен для работы на данной фазе. При оценивании в расчет берется портфолио студента-учителя, а также результаты его педагогических практик.

Полугодовая педагогическая практика (период «подготовки учителя»), составляющая часть образовательной программы, нацелена на повышение качества обучения и призвана уменьшить «шок перехода», стимулируя студентов-учителей к самостоятельной работе в течение нескольких месяцев. Обучающиеся учителя при этом получают небольшую заработную плату. Таким образом, индукционный период работы в школе стал частью учебной программы (явление, которое можно наблюдать сегодня в разных системах педагогического образования, практической подготовки будущих учителей); он сопровождается наставнической деятельностью со стороны тьюторов от вузов и менторов от школы. По оценкам нидерландских исследователей и педагогов-практиков, вовлеченных в данные программы, влияние проекта по практической подготовке учителей на качество их образования огромно. Учебная программа адаптирована для подготовки студентов к периоду его «стажировки в качестве учителя-новичка»; крупномасштабному совершенствованию подверглась также система контроля над качеством работы на практике студентов-учителей и их наставников (тьюторов и менторов).

Специфика нидерландского образовательного контекста заключается в отсутствии

единого национального учебного плана по педагогическому направлению подготовки, а также национальных экзаменов. Наряду с этим особенностью является традиция управления образованием «снизу-вверх», согласно которой не только сами учителя в школах, но и учебные заведения определяют стратегические направления своей деятельности, детерминируют цели образования, несут личную ответственность за содержание и организацию своей работы, качество подготовки педагога-профессионала. Позиция правительства страны остается при этом неизменной: оно отказывается от прямого вмешательства в процессы образования в стране, но при этом, отвечая за обеспечение качества, инициирует ряд мер, принимает нормативные документы, задающие генеральные векторы развития педагогического образования в стране. Это усиливает различия между организациями, партнерствами школы-вуза, реализуемыми ими моделями практической подготовки будущих педагогов.

В результате трансформаций объем практик в учебном плане увеличился до 25–30%. Практическая подготовка будущих педагогов осуществляется на каждом из курсов обучения, то есть она распределена на все четыре года обучения в бакалавриате. Кульминационной считается практика в конце четвертого года обучения; ее продолжительность составляет 6 месяцев, она носит самостоятельный характер и сосредоточена на формировании навыков в обучении предмету, дидактике, управлении классным коллективом. 50% учебного плана отводится на изучение предметов, осуществляемое в ряде университетов релевантно технологии проблемного обучения, проектной деятельности. Специализация начинается на третьем курсе: здесь студентам-педагогам важно выбрать одно из направлений – работу в рамках начального (4–8 лет) или среднего общего образования (8–12 лет). Если студент – будущий педагог начал свое профессиональное становление со среднего педагогического образования, его практическая подготовка (практика в школе) разворачивается с 1 по 3 курс, имеет продолжительность 8–10 недель.

При подготовке учителей старших классов средней школы в академических университетах студенты могут выбрать вводный курс продолжительностью два месяца во время преддипломной практики. На основании этого вводного курса они могут принять решение о поступлении в аспирантуру. Во время этого курса они распределяются по школам на полгода. В течение одного дня в неделю студенты приходят в университет на коучинг-сессии и на курсы по методологии предмета и теории образования. Большинство студентов должны выполнить исследовательский проект в области образования в своей школе [7]. Важным фактором при отборе содержания практической подготовки в Нидерландах является ориентир на осуществление полезной и значимой работы студентами-учителями при прохождении практики в школе, приоритет порождения конкретного продукта в результате учебной и квазипрофессиональной деятельности в общеобразовательной организации [8]. Таким

образом, университетская концепция реализации практической подготовки будущего педагога оказала влияние на развитие системы педагогического образования в стране, возведя в приоритет способность к продуктивной образовательной деятельности, логичным итогом которой становится нечто полезное, значимое, нужное для человека, социума, государства.

Достижению высоких результатов в ходе практической подготовки будущих педагогов способствуют: кардинальный пересмотр философии качества педагогического образования; появление новых управленческих позиций по отношению к системе подготовки педагога-профессионала; акцентуация практической подготовки на призвании будущего учителя. Нидерландские исследователи и педагоги-практики убеждены в необходимости дальнейшего ухода от фрагментированного характера обучения. Под фрагментированным характером обучения имеется в виду, что, по мере прохождения модулей программы, каждый из которых имеет свой сет целей, у обучающихся формируется фрагментарное восприятие учительской профессии, которая, подобно программе образования, имеет вариацию целей. Таким образом, при обучении согласно широкой палитре целей каждая компетенция будущего педагога, формируемая в ходе обучения в вузе и на практике, представляет собой своеобразный конструкт, сложенный из многих частей (молекул), которые не находятся в интегративной связи между собой, не составляют целостную систему; в мышлении обучающихся формируется понимание того, что каждую из составных частей (молекул) можно использовать по отдельности, и это будет иметь положительный эффект в профессионально-педагогической деятельности. Для преодоления фрагментарного характера обучения, доставляющего выраженный дискомфорт у обучающихся по программе, осуществляется стимулирование более целостного подхода к учебной программе в педагогическом образовании. Повышаются пороговые значения для вхождения на определенные этапы учебной программы, интродуцируются комплексные проекты, реализуемые в течение всего курса обучения и сосредоточенные на профессиональной специализации, в образовательный контент вводится итоговая самостоятельная полугодовая педагогическая практика, которая де-факто функционирует как своего рода вступительный экзамен в профессию.

Национальный ориентир в нидерландских вузах на профессионализацию педагогического образования, системы практической подготовки будущих учителей способствовал увеличению объёма педагогических практик, сопряжению практической подготовки с периодом индукции в общеобразовательных организациях учителей-новичков на уровне профессионального и университетского образования; позволил обеспечить вариативность учебных программ, придать им более динамичный характер, нацеленность на производство конкретного продукта. Отличительной чертой прогрессивного развития системы практической подготовки является также продуктивность обучения, его значимость в деле

становления педагога-профессионала, стремление уйти от фрагментарного характера педагогического образования, обеспечить его целостность посредством внедрения компетентностного подхода.

Прогресс в партнёрстве «школа - вуз»

Нидерландская система педагогического образования, практической подготовки будущих учителей может гордиться развитой сетью школьно-университетских партнёрств, которых на сегодняшний день насчитывается около сотни [9; 10]. В Нидерландах около 30% студентов-преподавателей получают образование в рамках партнерских отношений между школами и университетами с общей ответственностью за обучение студентов-учителей [11]. На уровне государственного управления есть амбиция увеличить этот процент до ста в ближайшее время. Каждое из партнёрств развивалось по своей траектории, отличается аутентичным характером, представляет собой уникальное «третье образовательное пространство» [12], в котором происходит становление, формирование профессиональной идентичности будущих учителей. Как и любое социальное сообщество, коим и является ШУП, оно предполагает соблюдение принципа коллегиальности, коллективной ответственности за принятие решений, направленных во внутрь и во вне, а также особую логику взаимодействия его многочисленных субъектов.

Старт активному развитию партнёрств «школа - вуз» в Нидерландах был дан в конце двадцатого столетия, когда в 1999 году семь крупных институтов, реализующих подготовку педагогических кадров, разработали и внедрили в практику инновационную программу под названием «Образовательное партнёрство». Программа учитывала потребность в гибких, краткосрочных курсах для привлечения нового контингента обучающихся в профессию учителя; она способствовала интеграции части концептуальной модели организации образования в вузах и укрепляла связь со школами путем создания совместной ответственности за подготовку новых учителей. Учебные заведения профессионального образования совместно с общеобразовательными организациями предоставляют вариативные образовательные маршруты, разработанные специально для поступающих на программы, имеющих опыт обучения и опыт работы, с учетом уровня сформированности ряда компетенций, необходимых для профессии учителя, приобретенных в результате собственного обучения или другой деятельности. Благодаря успешному внедрению подобных «маршрутизированных» программ обучения удалось изменить генеральный вектор развития педагогического образования в сторону удобных, адаптивных, динамичных структур, основанных на компетенциях, формируемых на практике в общеобразовательной организации.

Для обеспечения продуктивности обучения на рабочем месте, которое предполагает успешное использование обучающимися своих ресурсов для достижения образовательных

целей, создание конкретного образовательного продукта, институты разрабатывают и внедряют в практику новую структуру качества профессионального педагогического образования. Она опирается на концепцию обучения на рабочем месте, ориентирована на овладение компетентностями, сопряжена напрямую с таким понятием, как «самоответственное обучение», при котором личность чувствует свою устремленность к определенной цели. Чувство самоответственности позволяет обучающимся контролировать свое поведение и мысли, оценивать свои поступки и слова. Данное качество ощущается личностью как момент самоуправления.

Дефицит педагогических кадров, новые социальные условия, требования к образованию со стороны государства и социума являются основным катализатором в вопросе пересмотра существующих программ подготовки педагогов как на уровне профессионального, так и университетского образования в стране. Трансформируя существующие программы с учетом потребностей нации, университеты прикладных наук, профессиональные школы создают разнообразные образовательные контексты, с богатой вариацией возможностей для изучения новых моделей и концепций в педагогическом образовании. Государственные инициативы по увеличению числа учителей в стране ускоряют трансформацию системы педагогического образования, более того, они оказывают на нее определенное давление. В стране наблюдается скорая динамика трансформационных процессов в образовании, при которой новые идеи только приветствуются профессиональным педагогическим сообществом и довольно скоро претворяются в жизнь. С одной стороны, эта динамичность процессов с проявлением действующих сил способствует более скорому решению назревших проблем, нивелированию трудностей в педагогическом образовании, оперативному нахождению новых вариантов реализации, поставленных цели и задач практической подготовки; с другой стороны, давление, которое лежит в основе этих изменений, рискует привести к отсутствию рефлексии и отчасти дистанцированию от сущности проблемы подготовки педагогических кадров.

Анализ прогресса системы практической подготовки будущих учителей в Нидерландах на уровне развития партнёрства «школа - вуз» свидетельствует о влиянии работы ШУП на образовательные программы в вузах, профессиональных школах, характер педагогических практик, динамичность процессов в образовании. Организованные как на уровне профессионального, так и университетского образования, они предоставляют возможности для совмещения процесса практической подготовки с индукционным периодом в школе; таким образом, в более полной и скорой манере осуществляется переход от учебной через квазипрофессиональную к профессиональной деятельности педагога. Рассматривая партнёрство между вузом и школой как потенциальное необходимое условие успешной,

продуктивной практики будущих педагогов, государство не оказывает непосредственного влияния на их становление, не заводит рамок и требований для этого социального института. Благодаря этому обстоятельству каждое партнёрство «школа - вуз» в стране обладает своей аутентичностью (связью с институциональным контекстом вуза и общеобразовательной организации), уникальным профессиональным сообществом и особым образовательным пространством; основной задачей при этом сохраняется подготовка компетентного педагога, педагога-профессионала, способного учиться самоответственно.

Прогресс в связи теории и практики: рефлексивные педагоги

Культура рефлексии на практике характерна для нидерландского образовательного контекста. В рамках научной школы Ф. Кортхагена появляется такое понятие в педагогической науке, как «рефлексивный практик» [13]. По мнению ученых данной школы, в стремлении эффективного сопряжения теории и практики в подготовке педагога, необходимо отойти от предоставления большого количества теоретических знаний при обучении; важно помочь обучающимся «выстроить» собственную теорию, субъективное представление о своей профессии. При этом в задачи преподавателя вуза, наставника студента-учителя входит создание структуры практических ситуаций и соответствующих проблемных точек, которые студенты решают на практике самостоятельно. Основная цель для обучающихся здесь – научиться мыслить с опорой на личный опыт, собственные представления, ощущаемые проблемы и потребности. В случае с образованием рефлексивных педагогов приходится отказываться от традиционного подхода к обучению учителей, который, несмотря на все большую критику в разных системах, остается преобладающим. Говоря о традиционном подходе, мы имеем в виду случай, когда знания об образовании рассматриваются как «здание», созданное академическим миром, которое может быть передано обучающимся. Ханс Фройденталь, известный голландский новатор математического образования 70-х годов XX столетия, в унисон Ф. Кортхагену утверждает, что знания об образовании - это предмет, который «нужно создать» [14]. В силу этого педагогическое образование должно помочь студентам создать свои знания в процессе обучения на практике, в котором они размышляют над своим практическим опытом. В течение их профессиональной жизни этот творческий процесс продолжается, способствуя их развитию.

Прогресс в наставничестве: моделирование на практике

Нидерландский образовательный контекст характеризуется положительным развитием института наставничества, совершенствованием наставнической деятельности, основанной на принципе моделирования. Под моделированием подразумевается «намеренная, методически обоснованная, корректная демонстрация определенного поведения учителя с целью содействия профессиональному обучению студентов-учителей» [15]. Наставники студентов-

учителей, тьюторы и менторы, все в большей степени занимаются моделированием, обучая на практике. Этот вопрос является критическим в силу того, что моделирование, как методический прием, оказывает сильное влияние на обучающихся педагогов. Они воспринимают его как правду, эффективный инструмент в педагогической деятельности, анализируют его, запоминают и применяют на практике. Вот почему для наставников важным является моделировать методически обоснованно, корректно с точки зрения педагогической науки и практики.

Теоретическая рамка проблемы моделирования педагогов-наставников определяется ее целями, дидактическим потенциалом. В числе целей: 1. Способствовать профессиональному развитию студентов-учителей [16-18]. Однако эта цель достижима только в том случае, если практиканты будут размышлять о значении этого моделирования, аналитически подходить к нему, идентифицировать его потенциал в отношении развития их собственной преподавательской деятельности. Таким образом, схема «смотрю – полностью повторяю» не приносит максимальных результатов, а иногда уводит в минус в случае диссонанса ролевой модели наставника (тьютора, ментора) и профессионально-педагогической позиции студента-учителя, его способностей, подходов, наработанного опыта, стиля преподавания и управления классом и т. д. 2. Второй целью является изменение образования, трансформация характера образовательного процесса; при моделировании в приоритет заводится социализация студентов-учителей. Исследователи Р. Стоффлетт и Т. Стоддарт, ряд других ученых [19] утверждают, что внедрение моделирования преподавателей педагогического вуза в качестве новой практики педагогического образования «помогает студентам-учителям более успешно социализироваться в профессиональном сообществе, пространстве, освоить новые способы педагогического мышления, способствует формированию их собственных практик». Таким образом, моделирование оказывает влияние не только на систему практической подготовки будущих учителей, но и способствует инновированию процессов в педагогическом образовании, методике организации профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза. 3. В-третьих, моделирование меняет преподавателя студентов-учителей: они расширяют свой педагогический репертуар, начинают больше рефлексировать в отношении своего преподавания, переосмысливают связь между теорией и практикой в педагогическом образовании.

Моделирование представляет собой сложный процесс: судя по результатам проведенных исследований в этой области, зачастую преподаватели, наставники от вуза и школы, не обладают знаниями и навыками для того, чтобы сделать свое собственное преподавание «явным» и связать свой педагогический выбор с общественной теорией [20]. Более того, при продуктивном моделировании преподаватель-наставник, демонстрирующий

свои образцы профессионального поведения, должен быть готов показать собственную уязвимость при поощрении дискуссий на тему поведения студентов-учителей и, поощряя их, задавать вопросы о его или ее практике преподавания. Боязнь показаться уязвимым делает моделирование в рамках практической подготовки будущих учителей проблематичным методом обучения. Моделирование может быть неявным, когда педагог преподает в той манере, которую пропагандирует среди своих студентов-учителей как продуктивную и необходимую к применению на практике. Действуя так, они дают студентам возможность осознать риски экспериментов в педагогике, а также приучают их к тому, что ошибки можно обсуждать в группе коллег. Вместе с тем студенты-учителя не всегда обращают внимание на педагогические решения их преподавателей в вузе, школе и не приходят к осознанию моделирующего аспекта поведения преподавателей-наставников.

Большую эффективность на практике показывает эксплицитное моделирование, при котором преподаватель, наставник студентов-учителей четко представляет себе процесс моделирования, задает ему цель, структуру, ожидаемые результаты и т. д. В этом вопросе зарекомендовала себя методика ведения дневника преподавателем; в случае с дневником происходит отсрочка прояснения своего педагогического выбора. Дневник зачастую ведется совместно со студентами-педагогами, они имеют возможность знакомиться с записями в нем, сделанными преподавателем. Кроме ведения дневника, целесообразно организовать работу по схеме «мысли вслух», когда практическое занятие в вузе или в школе начинается с толкования его плана, структуры, которая будет использоваться преподавателем. В случае устного толкования, которое выступает как альтернативное решение дневнику, преподаватель-наставник увязывает настоящее занятие с проведенными ранее, очерчивает перспективу последующих занятий, встреч, вскрывая связи между ними.

Кроме неявного и эксплицитного моделирования действий, поведения преподавателей студентов-педагогов, авторы А. Берри и Дж. Лофран предлагают третью форму явного моделирования, при котором организуется совместное преподавание. Один из преподавателей проводит моделирование, второй подводит итоги, анализируя его. Происходит переосмысление ситуаций, возникших в ходе занятия, обсуждаются основные предположения о практике. Авторы исследования обосновывают идею о том, что моделирование, реализуемое дуально, обеспечивает оптимальные возможности обучения для студентов-учителей; однако процедура дуального моделирования является не совсем типичной и «удобной» для преподавателей вуза по причине боязни продемонстрировать свою уязвимость как профессионала.

При моделировании возникает еще одна типичная трудность, которую можно назвать «сложность связи чужого положительного опыта с собственной педагогической практикой»;

вопреки сложившемуся процессу моделирования, продуктивному обсуждению сильных его сторон преподавателем и студентами, далеко не каждый обучающийся может перенести опыт своего преподавателя, наставника на собственную практику в школе. Исследователь Дж. Лофран указывает на то, что «слепое» копирование не только невозможно, но и не нужно: в приоритете испытание ситуации действия, понимание и оценка студентами результатов преподавания. На основе испытанного, понятого и оцененного студентом-учителем принимается собственное решение об интродукции чужого опыта в свою педагогическую практику. Причем в силу сложности образовательного процесса, реализуемого посредством моделирования, преподавателю-наставнику практикантов-учителей необходимо очертить перспективу по применению смоделированного им кейса в различных педагогических ситуациях. Полное копирование ролевых моделей преподавателей без глубокого анализа аспектов его деятельности при моделировании, без идентификации ошибочных действий, которые, как правило, случаются даже у опытных наставников, не является эффективным, поскольку при «связи опытов» обучающего и обучающегося может быть осуществлен трансферинг некорректных с точки зрения педагогической науки и практики действий. Особую роль в моделировании ряд ученых отводит наставникам, работающим в школах: именно менторы от общеобразовательной организации, по их мнению, должны с большой ответственностью моделировать педагогические ситуации, поскольку именно они выступают в роли связующего теории с практикой, формулируя неявные аспекты преподавания и обучения.

Еще один вызов, который таит в себе метод моделирования, представлен в работе В. Ричардсон [21]; по её мнению, могут возникать случаи, когда студент-учитель полагается лишь на рефлексию собственной практики, не учитывает положительный опыт, перспективные элементы ролевых моделей наставников, предпочитает разрабатывать возможные альтернативы только лишь на основе собственного опыта. Также есть опасность другого рода: обучающиеся могут не теоретизировать «положительную практику», не осуществить переход к соединению «образцового» поведения с теорией, являющейся важной частью обучения посредством моделирования. Соглашаясь с наличием данных рисков при моделировании, требующих от наставников компетентного руководства процессом, мы все же придерживаемся позиций исследователей, подчеркивающих его дидактический потенциал, преимущества в обеспечении связи опыта обучения в рамках педагогического образования с практикой студентов-учителей. Безусловно, полноценная, продуктивная реализация моделирования невозможна без совместной работы, вопросов друг другу, задаваемых участниками образовательного процесса, обмена опытом.

Моделирование педагогической деятельности для повышения эффективности

практической подготовки будущих учителей набрало обороты за эти годы не только в Нидерландах, но и во всем мире; оно все более активно используется в условиях школьно-университетского партнёрства. Имея разные формы реализации, методологию организации деятельности на практике, моделирование требует особой компетентности от наставника, который не всегда работает один, а в паре при дуальном формате. Тьюторы и менторы в этом случае представляют свои практики к размышлению, метакомментированию, не боясь идентификации ошибок их деятельности со стороны студенческого корпуса. Происходит редкий процесс, управляемый которым наставники будущих учителей, когда мышление преподавателя, его педагогические подходы становятся явными и «напитывают» контент процесса обучения на практике. Моделирование трансформирует субъектов практической подготовки, позволяет осуществить социализацию обучающегося в профессиональном сообществе, адаптировать его в пространстве образовательной организации, если наставники и студенты-практиканты учитывают риски метода, компетентно организуют рефлексивный процесс для связи опытов профессионалов и новичков.

Прогресс в дуальном наставничестве: тьюторы и менторы

Специфика наставничества, реализуемого в рамках практической подготовки будущих педагогов, в том, что оно носит полисубъектный характер: в качестве наставников у каждого обучающегося выступает тьютор от вуза и ментор от школы, их также называют преподавателями студентов-учителей на практике. Взаимодействие в этой учебно-профессиональной тройке «практикант – тьютор – ментор» представляет собой сложную структуру, уникальную по своему характеру. Данное взаимодействие является и учебным, и профессиональным одновременно (особенно в случае, когда практика соединяется с индукционным периодом в школе), что находит отражение в образовательном процессе, его направленности, результатах [22]. В процессе взаимодействия на практике участники тройки выполняют действия, которые направлены на то, чтобы вызвать реакцию партнёра. Причем вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего. Результатом практической подготовки, осуществляемой во взаимодействии, являются изменения профессионально-педагогического порядка, происходящие в каждом из участников: они взаимосвязаны и воздействуют друг на друга.

При важности активной позиции каждого из участников главенствующую роль в инициировании процессов профессионального развития ученые и педагоги-практики отводят «взрослым», опытным наставникам, а не студентам-педагогам. Кроме полисубъектности взаимодействия в наставничестве студентов-учителей на практике, а также его двойственной направленности, биинтенциональности (учебный и профессиональный процесс), оно реализуется в условиях сопряжения наставником, практикантом не одной, а двух ролей, что

еще больше усложняет процессы коммуникации, сотрудничества, достижения результатов подготовки. Так, студент-учитель одновременно выступает как в роли обучающегося, так и в роли обучающего; ментор – наставник от общеобразовательной организации – одновременно отвечает за процесс обучения школьников в общеобразовательной организации и практическую подготовку студентов-учителей; тьютор – наставник от профессиональной школы, вуза – отвечает за качество педагогического образования студентов-практикантов и, в случае с академическим школьно-университетским партнёрством, за теоретическое образование, наращивание научного потенциала наставников от школы.

Таким образом, полисубъектность, биинтенциональность, слияние ролей наставников и практикантов в ходе организации и проведения практик будущих учителей свидетельствует в пользу острой необходимости реализации специализированной подготовки преподавателей вуза и школы к осуществлению наставнической деятельности.

Актуальность в совместном обучении тьюторов и менторов сегодня осознается в разных странах мира; ученые и педагоги практики признают сложность задач функционала наставников. По этой причине открываются специальные профессиональные центры, школы по обучению наставников будущих педагогов. Для поддержки наставнического корпуса в Нидерландах, укрепления института школьно-университетского партнерства был создана Нидерландская ассоциация преподавателей педагогического образования (VELON) [23]. В целях ассоциации предоставление площадки для открытого диалога преподавателей педагогических вузов, профессиональных школ, стимулирование профессионализации отдельно взятого и группы специалистов, работающих вместе [24]. Также в приоритете VELON продвижение интересов преподавателей, работающих в сфере педагогического образования, руководящих практиками студентов-учителей с фокусом на развитие качества профессии.

Развитие школьно-университетских партнёрств в стране, укрепление взаимодействия тьюторов и менторов будущих учителей, руководящих их практической подготовкой, являются одной из векторных амбиций национальной системы педагогического образования в Нидерландах. В действительности эти процессы разворачиваются не так скоро, как хотелось бы, но положительная динамика имеет место быть. Причем в этом взаимодействии тьюторов и менторов больше стремления к сотворчеству в профессии у школьных наставников: по данным проведенных исследований, менторы от общеобразовательной организации предпочитают совместное обучение с университетскими коллегами, представителями ШУП. Однако тьюторы от вузов стремятся к неформальному, индивидуальному обучению, повышению квалификации в отношении наставнической деятельности; также они высказываются в пользу совместного обучения с коллегами из других университетов,

профессиональных школ, не ожидая «обучиться многому» у коллег из общеобразовательных организаций.

Курс на содружество, партнёрство наставнического корпуса, который явно прослеживается в системе организации практической подготовки будущих педагогов в Нидерландах, предполагает несение коллаборативной, коллективной ответственности за качество профессии учителя на национальном уровне; причем все больше эта коллективная ответственность приобретает характер личного, профессионального долга тьюторов и менторов и перестает носить подотчетный характер, быть «сухой» обязанностью, наполняясь новыми смыслами и перспективами развития уже на новом уровне.

На современном этапе развития системы практической подготовки, являющейся неотъемлемой частью педагогического образования Нидерландов, происходят динамичные процессы положительной трансформации, поступательного развития; значимость этой профессионально-педагогической эволюции осознаётся государством, вузами, школьным сообществом. Вышеперечисленные субъекты образования разрабатывают архитектуру программ современной педагогической практики, внедряют продуктивные технологии наставнической деятельности. Содержательный и процессуальный аспекты практической подготовки будущего учителя в Нидерландах детерминируются философией конструктивизма, позволяющего подготовить самостоятельного, самоответственного, педагога-профессионала, готового действовать в сложных условиях современности, меняться самому и развивать всецело своих воспитанников. Полисубъектность, биинтенциональность в практической подготовке будущего учителя, система обучения наставников являются чертами развитого школьно-университетского партнёрства, представляющего собой особое образовательное пространство, со свойственными ему аутентичностью профессионально-учебного контекста, культурой партнёрских отношений, социального взаимодействия и дидактическим потенциалом. Уровень развития школьно-университетского партнёрства предопределяет структуру взаимодействия, обучения в нем, качество обмена опытом профессионалов и новичков.

Список литературы

1. Tack H., Vanderlinde R. *Praktijkgericht onderzoek in de Vlaamse geïntegreerde lerarenopleidingen: een casestudie onderzoek (Practice-based research in Flemish integrated teacher education programs: case study research)*. Congres voor Lerarenopleiders 2014: Innovatieve wegen voor het opleiden van leraren. Netherlands: VELON, 2014. P. 295-297.
2. Onstenk J., van Veldhuizen I.B. *Leren van werken in de school (Learning from working in the*

school). Voorwoord. 2017. P. 75-86.

3. Swennen A., Amsterdam O.V.U. Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en hun kennisbasis: Een historisch perspectief (Teacher education, teacher educators and their knowledge base: A historical perspective). Kennisbasis lerarenopleiders-Katern. 2016. vol. 1. P. 77-91.

4. Swennen A. De ontwikkeling van het beroep van lerarenopleiders: Een historisch perspectief (The development of the teacher educator profession: A historical perspective). Tijdschrift voor lerarenopleiders. 2013. vol. 34. no. 4. P. 7-18.

5. Willemse T.M., Ten Dam G., Geijsel F. Fostering teachers' professional development for citizenship education. Teaching and teacher education. 2015. vol. 49. P. 118-127.

6. Beck J.S. Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. Journal of Teacher Education. 2020. vol. 71. no. 4. P. 379-391.

7. Rietdijk S. Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. Journal of Educational Psychology. 2018. vol. 110. no. 5. P. 1-24.

8. Вербицкий А. А. Проблемные точки реализации компетентного подхода // Педагогика и психология образования. 2012. № 2. С. 52-60.

9. Chambers F., Armour K. School–university partnerships and physical education teacher education student learning: A fruitful division of labour? European Physical Education Review. 2012. vol. 18. no 2. P. 159-181.

10. van Velzen C., van der Klink M. Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. Practical Knowledge in Teacher Education. Routledge, 2014. P. 202-216.

11. White E., Timmermans M., Dickerson C. Learning from stories about the practice of teacher educators in partnerships between schools and higher education institutions. Routledge, 2020. P. 126-141.

12. Arhar J., Niesz T., Brossmann J., Koebley S., O'Brien K., Loe D., Black F. Creating a 'third space' in the context of a university–school partnership: Supporting teacher action research and the research preparation of doctoral students. Educational Action Research. 2013. vol. 21. no. 2. P. 218-236.

13. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N. Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. Teachers and Teaching: theory and practice. 2010. vol. 16. no. 1. P. 7-29.

14. Freudenthal A.M. Fatigue and fracture mechanics. Engineering Fracture Mechanics. 1973. vol. 5. no. 2. P. 403-414.

15. Gallimore R., John-Steiner V.P., Tharp R.G. The developmental and psychological foundations of mentoring. New York: Institute for Urban and Minority Education, 1992. P. 1-30.

16. Bashan B., Holsblat R. Co-teaching through modelling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. Mentoring & Tutoring: Partnership in

Learning. 2012. vol. 20. no. 2. P. 207-226.

17. Verbiest E. Professionele leergemeenschappen. Een inleiding (Vierde, licht gewijzigde druk: 2016) (Professional learning communities. Introduction (Fourth, revised edition: 2016)). Maklu, 2016. 121 p.

18. Stammen A.N., Malone K.L., Irving K.E. Effects of modelling instruction professional development on biology teachers' scientific reasoning skills. Education Sciences. 2018. vol. 8. no. 3. P. 1-19.

19. Stofflett R.T., Stoddart T. The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. Journal of Research in Science teaching. 1994. vol. 31. no. 1. P. 31-51.

20. Smith K. Teacher Educators' Professional Knowledge--How Does It Differ from Teachers' Professional Knowledge. Annual Meeting of the American Educational Research Association. 2003. P. 1-37. [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482678.pdf> (дата обращения 10.01.2022).

21. Richardson V. Handbook of research on teaching. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2001. 1278 p.

22. White E., Timmermans M., Dickerson C. Learning from professional challenges identified by school and institute-based teacher educators within the context of school–university partnership. European Journal of Teacher Education. 2020. P. 1-17.

23. Dutch Association for Teacher Educators (VELON). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bildungserver.de/bisy.html?a=8771&spr=1> (дата обращения 10.11.2021).

24. Dengerink J., Lunenberg M., Kools Q. What and how teacher educators prefer to learn. Journal of education for teaching. 2015. vol. 41. no. 1. P. 78-96.