

УДК 37.013

ББК 74.04

DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.134

**Mysina Tatiana Yurievna,**  
junior researcher  
of the laboratory of activity-based education design  
of the system projects institute,  
postgraduate student,  
Moscow city pedagogical university (MSPU),  
Moscow,  
e-mail: mysinatyu@mgpu.ru

**Ushakova Elena Grigorievna,**  
expert of the laboratory of activity-based education design  
of the system projects institute,  
Moscow city pedagogical university (MSPU),  
Moscow,  
e-mail: ushakovaeg@mgpu.ru

**Мысина Татьяна Юрьевна,**  
младший научный сотрудник  
лаборатории проектирования деятельностного содержания  
образования института системных проектов,  
аспирант,  
Московский городской педагогический университет (МГПУ),  
Москва,  
e-mail: mysinatyu@mgpu.ru

**Ушакова Елена Григорьевна,**  
эксперт лаборатории проектирования деятельностного  
содержания образования института системных проектов,  
Московский городской педагогический университет (МГПУ),  
Москва,  
e-mail: ushakovaeg@mgpu.ru

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

#### USE OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION EXPERIENCE OF FRANCE AND GREAT BRITAIN FOR DETECTION OF THE CONDITIONS OF SPECIALISTS TRAINING FOR CONTROL OF THE ACTIVITY-BASED EDUCATIONAL PRACTICES

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования  
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования  
13.00.01 – General pedagogics, history of pedagogics and education  
13.00.08 – Theory and method of vocational education

*В мировой практике накоплен опыт подготовки учителей, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях стандартизации и гибко реагировать на изменения в сфере образования. В статье на основе анализа проведено исследование опыта подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы основного общего образования во Франции и Великобритании. Проанализированы тренды и тенденции изменений в структуре и содержании подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей. В ходе анализа рассмотрены структура, ориентированность и направленность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов школ. В результате исследования сделаны выводы об учете трендов индивидуализации и проектных форм обучения; о необходимости изменения как содержания образования будущих педагогов, учебных форм, так и системы отбора кадров, подготовки и аттестации будущих учителей; об отделении лицензирования учителей от системы подготовки. Относительно страновой направленности анализ показал, что в Великобритании ведущими подходами в педагогическом образовании являются деятельностный и личностно ориентированный, в то время как во Франции преобладает компетентностный подход и индивидуализация процесса подготовки педагогов. Даны рекомендации по учету опыта педагогического образования Франции и Великобритании при выявлении условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик, включающие ориентацию на обучение на основе решения конкретных профессиональных задач на рабочем месте, рефлексию собственных профессиональных действий на предмет соответствия*

*деятельностной парадигме в образовании, опору на зону ближайшего развития специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик.*

*Great experience has been accumulated in the world for teachers training capable to perform professional activity in the conditions of standardization and to flexibly respond to the changes in education. The article conducted research based on the analysis of the experience of training, re-training and qualification upgrade teachers of the main secondary education system in France and Great Britain. Trends and tendencies of changes in the structure and content of teachers training, re-training and qualification upgrade are analyzed. Analysis reviewed the structure, orientation and tendency of the school teachers training, re-training and qualification upgrade. Research resulted in conclusions regarding taking into account the trends of individualization and project forms of education; regarding necessity of changes of the content of future teachers education, training forms, as well as the staff selection system, future teachers training and attestation; regarding separation of teachers licensing from the training system. As for the country-wise orientation, the analysis shown that the activity-based and personally-oriented approaches are the main ones in pedagogical education in Great Britain, while competence approach and individualization of the teachers training process prevail in France. Recommendations are provided for taking into account experience of pedagogical education in France and Great Britain for detection of the conditions of training of specialists of control the activity-based educational practices that include orientation on training based on resolution of specific professional objectives at the work place, reflection of the own professional*

*actions for compliance with the activity-based paradigm in education, support on the area of nearest development of specialists of control the activity-based educational practices.*

*Ключевые слова: специалист по сопровождению деятельности образовательных практик, система подготовки учителей, система повышения квалификации учителей, аттестация будущих учителей, лицензирование учителей, компетентностный подход, деятельностный подход, модернизация образования, индивидуализация обучения, профессиональные задачи.*

*Key words: specialist in control of the activity-based educational practice, teachers training system, teachers qualification upgrade system, future teachers attestation, teachers licensing, competence approach, activity-based approach, education modernization, training individualization, professional objectives.*

### Введение

**Актуальность.** Перед современным педагогическим образованием стоит ряд вызовов, связанных с трансформацией требований к результатам общего образования. В мировой практике накоплен опыт подготовки учителей, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях стандартизации и гибко реагировать на изменения в сфере образования. Россия вступила в период внедрения профессионального стандарта педагога и модернизации педагогического образования. Однако, несмотря на интенсивность проводимых преобразований, система подготовки педагогов не успевает адаптироваться к высокому темпу обновления общего образования. В этих условиях особую актуальность приобретают исследования международного опыта подготовки педагогических кадров, дающие представление о том, какие действия следует предпринять для повышения качества педагогического образования и каковы последствия этих действий для системы образования в целом.

**Изученность проблемы.** Анализ литературы свидетельствует о наличии спектра научных работ, отражающих результаты исследований международного опыта в области подготовки учителей. Однако выявлен дефицит исследований педагогического образования во Франции и Великобритании, отражающих актуальное состояние системы подготовки учителей в этих странах.

**Целесообразность разработки темы** определяется необходимостью учета мирового опыта подготовки педагогических кадров при модернизации педагогического образования в России, в том числе при выявлении условий подготовки специалистов, способных сопровождать деятельностные образовательные практики. Выбор для анализа систем подготовки педагогических кадров Франции и Великобритании обусловлен тем, что в этих странах на высшем уровне приняты вызовы стандартизации и модернизации образования и выработан ряд мер, позволяющих осуществлять качественную подготовку учителей.

**Научная новизна** исследования:

- выявлены основные актуальные тенденции в подготовке педагогов Франции и Великобритании;
- выделены ключевые аспекты модернизации педагогического образования в этих странах;
- даны рекомендации по созданию условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик на основе результатов анализа международного опыта в сфере педагогического образования.

**Цель исследования:** выявление условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик на основе анализа педагогического образования во Франции и Великобритании.

**Задачи исследования:**

- выявить актуальные тренды и тенденции изменений в структуре, системе и содержании подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы общего образования Франции и Великобритании;
- выявить структуру и ориентированность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей во Франции и Великобритании для определения ключевых направлений создания условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик;
- подготовить рекомендации по учету опыта Франции и Великобритании в сфере педагогического образования при выявлении условий подготовки специалистов, способных сопровождать деятельностные образовательные практики.

**Теоретическая значимость** работы заключается в расширении представления о международном опыте подготовки педагогических кадров и уточнении ключевых характеристик условий подготовки учителей. **Практическая значимость** определяется тем, что в рамках исследования был подготовлен перечень рекомендаций для руководителей программ подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик по учету международного опыта при проектировании и реализации программ профессиональной подготовки.

### Основная часть

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе была изучена литература по теме исследования с целью отбора источников для последующего анализа, определены ключевые аспекты анализа международного опыта подготовки педагогов. На втором этапе исследования был проведен анализ педагогического образования во Франции и Великобритании по выделенным аспектам, сделаны выводы об особенностях условий подготовки педагогических кадров в этих странах. На третьем этапе были подготовлены рекомендации по учету международного опыта при выявлении условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик. С целью реализации задач исследования в работе использовался комплекс методов теоретического уровня: анализ научно-методической литературы, нормативно-правовых документов, документации образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов; обобщение выявленных характеристик для подготовки рекомендации. Исследование направлено на проверку гипотезы о том, что учет международного опыта подготовки педагогов при выявлении условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик возможен, если данный опыт соотносится с актуальной для отечественной теории и практики подготовки педагогов ситуацией, а именно следование мировым тенденциям подготовки учителей, реформирование педагогического образования, внедрение профессиональных стандартов педагогической деятельности.

Для проверки гипотезы исследования были выбраны наиболее значимые с точки зрения соответствия выдвинутой гипотезе аспекты педагогического образования во Франции и Великобритании:

- структура системы подготовки и аттестации учителей;
- ориентированность системы подготовки учителей;
- элементы структуры подготовки и аттестации педагогов, отражающие направленность системы подготовки учителей.

**Структура системы подготовки и аттестации учителей во Франции.** Современная структура подготовки учителей во Франции начала складываться с конца XX в. Принципиальное отличие современной системы подготовки учителей от предыдущей формации заключается:

- в многоступенчатости и вариативности подготовки педагога;
- предоставлении возможности будущему педагогу самоопределяться по отношению к будущей профессии на каждом из этапов подготовки;
- индивидуализации подготовки учителей.

Необходимость в изменении системы подготовки учителей возникла еще в 70-х гг. прошлого века. Но только к 90-м гг. были оформлены предложения и предприняты первые шаги по изменению системы подготовки педагогов.

Сегодня французские исследователи педагогического образования (Ф. Дебизз [1], Б. Корню [2], А. Перетти [3], Ф. Шеню [4] и др.) активно разрабатывают и внедряют в педагогический процесс различные модели подготовки учителя.

Современная система подготовки учителей зафиксирована в манифесте министерства образования Франции, опубликованном в бюллетене Министерства образования

Франции от 4 января 2007 года [5]. Ее отличительная особенность — это общеуниверситетское образование на протяжении двух лет обучения по выбранной специальности и последующее педагогическое образование в педагогическом институте при данном университете.

Такая структура (помимо параллельно существующей структуры подготовки учителей через нормальные высшие школы) позволяет дать студентам дополнительную возможность самоопределения по отношению к педагогической специальности и повышает требования к изучению предметов.

В России лишь некоторые классические университеты имеют такие организационные структуры по подготовке будущих школьных учителей.

Современная система педагогического образования Франции включает в себя три самостоятельные и вместе с тем взаимосвязанные ступени подготовки будущих учителей в университетах и педагогических институтах.

На первой ступени (два года обучения в университете) студент определяется со специальностью и получает диплом об общем университетском образовании (DEUG).

На второй ступени (один год обучения в лицензиате) он формируется как профессионал и получает степень лицензиата по профилирующей дисциплине.

На третьей ступени (два года обучения в институте по подготовке учителей) студент получает профессиональную педагогическую подготовку и диплом учителя I или II цикла массовой школы [6].

Общая схема подготовки учителей приведена на рисунке.



Рисунок. Схема, отображающая общую структуру подготовки учителей общего образования во Франции

Аттестация выпускников педагогических институтов не предполагает сдачи государственных экзаменов.

Студенты проходят профессиональную стажировку. Подготовка стажера оценивается аттестационной комиссией института по трем пунктам: стажировка с самостоятельным проведением уроков, анализ академических успехов по модулям общепедагогических, психолого-педагогических и специальных дисциплин, защита дипломной работы. Выводы аттестационной комиссии утверждаются на заседании квалификационной комиссии ректората академии [7].

**Ориентированность системы подготовки учителей во Франции.** Манифест министерства образования Франции от 4 января 2007 г. зафиксировал (помимо организационной структуры подготовки будущих педагогов) общие принципы и общую направленность подготовки будущих педагогов:

— реализация компетентностного подхода в образовании на всех этапах подготовки и при проведении аттестации учителей;

— индивидуализация процесса подготовки будущих педагогов.

Определение содержания и организации профессиональной подготовки учителей требует анализа пяти полей компетенций:

1) компетенции, связанные с жизнью класса, с руководством организацией учебного времени, устройством и использованием учебного пространства, выбором видов учебной деятельности и различных средств обучения, регулированием атмосферы в классе;

2) компетенции, связанные с отношением к учащимся и к их особенностям, позволяющие решать задачи, предполагающие общение, знание и умение исследовать типы трудностей учения и оказывать учащимся возможную помощь, подразумевающие знание и исследование стилей учения, позволяющие осуществлять дифференциацию обучения и оказывать учащимся поддержку, обеспечивающие индивидуализацию целей и видов деятельности, позитивное оценивание и эффективную помощь каждому;

3) компетенции, связанные с преподаваемыми дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебный процесс на основе уже имеющихся у учащихся знаний, умения планировать содержание обучения с учетом междисциплинарных связей, глубокого понимания типовых учебных программ и их реализации в контексте потребностей учащихся;

4) компетенции, определенные ролью учителя в обществе, зависящие от характера его взаимодействия с социальной средой. Так, учителю необходимо налаживать контакт с родителями учащихся, информировать их об успеваемости, проводить дискуссии с коллегами по вопросам социальной и профессиональной интеграции обучающихся, проходить повышение квалификации;

5) личностные компетенции учителя, являющиеся наиболее важными для педагогического процесса. Это умение быть обучающим, анализирующим свои действия и свои приемы. Считается, что такие аспекты педагогической профессии, как поиск смысла, освоение новых педагогических стратегий, испытание различных новых техник и методов обучения заслуживают внимания, но настоящим подтверждением компетенции учителя служит тот факт, что он постоянно задает себе вопросы и принимает четкие решения на основе анализа происшедших событий [8].

**Элементы структуры подготовки и аттестации педагогов, отражающие направленность системы подготовки учителей во Франции.** Профессионально-личностные качества современного учителя отражены в работах французских ученых: П. Бернар [9], Ф. Дебизэ [1], Б. Корню [2], Ф. Кро [10], Ж.-П. Обэн [11].

Ориентация на компетентностный подход в подготовке и аттестации учителей во Франции отражена, в первую очередь, в структуре содержания экзаменов, которые сдают все соискатели, независимо от формы подготовки, перед получением полного высшего педагогического образования.

Студенты, получающие педагогическое образование в нормальных школах, сдают эти экзамены перед поступлением в нормальную школу, после обучения на двухлетних подготовительных курсах, перед обучением в четырехлетней нормальной школе.

Студенты, обучающиеся в педагогических институтах при университетах, сдают его после окончания 1-го курса педагогического института (после четырех лет образования — двух лет обучения в университете, одного года обучения в лиценциате и одного года в педагогическом институте при университете). Собственно, первый курс пединститута и посвящен подготовке к этому экзамену [12].

Направленность на формирование компетенций у учителей отражена и в структуре учебного процесса будущих педагогов.

Кроме того, компетентностный подход отражен в системе оценки качества подготовки педагогических кадров, для чего была создана система мониторингового отслеживания динамики личностного развития стажера. В качестве критериев оценки успешности обучения студентов были выделены: уровень усвоения знаний, умение их творчески применить на практике, сформированность ведущих профессиональных умений и развитие мотивации к повышению педагогической компетентности. Залогом максимальной объективности выводимой итоговой оценки служит внедрение в практику постоянного оценивания деятельности студента по таким источникам информации, как оценки тьютора, педагогического советника, представителей педагогической команды и группы профессиональной подготовки и др. [7].

В целом подготовка учителей рассматривается как фактор, определяющий успешность школьного обучения [13].

**Структура системы подготовки и аттестации учителей в Великобритании.** В каждой части Великобритании — Англии, Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии — сформировалась своя точка зрения на систему подготовки учителей и решение проблем в данной области, однако ключевые положения сохранили свое единство.

Основными государственными документами, стандартизирующими базовую профессиональную подготовку английских учителей, являются «Национальный стандарт квалифицированного учителя» и «Национальный curriculum базовой подготовки учителя».

«Национальный стандарт квалифицированного учителя» Англии и Уэльса включает следующие разделы: профессиональные ценности в деятельности учителя (Professional Values and Practice), знание и понимание (Knowledge and Understanding), преподавание (Teaching).

Согласно этому стандарту педагог дошкольного образования должен знать и понимать принципы и цели обучения по основным направлениям, которые приведены в «Национальном curriculum дошкольного образования» (Curriculum Guidance for the Foundation Stage). К этим

направлениям относятся: личностное, социальное и эмоциональное развитие ребенка; общение, язык и грамотность; знание и понимание окружающего мира; математическое развитие; физическое развитие; творческое развитие. Педагогу дошкольного образования также необходимо владеть знаниями и методами, позволяющими реализовывать Национальную стратегию языковой и числовой грамотности.

Стандарт предъявляет к учителю начальной и младшей средней школы такие требования, как владение учебными программами фундаментальных дисциплин, т. е. дисциплин, которые включены в ядро Национального курикулума школьного образования — английский язык, математика, природоведение. Учителю нужно быть готовым проектировать учебный процесс с опорой на Национальную стратегию языковой и числовой грамотности. Ему необходимо быть способным преподавать историю или географию, информационные и коммуникационные технологии, физическую культуру; дизайн и технологии или искусство и дизайн; основы религии; сценические искусства. Однако в стандарте отмечается, что эти предметы учитель начальной и младшей средней школы преподает в случае необходимости, имея возможность обратиться за помощью своих более опытных коллег.

В стандарте изложены требования к учителю, работающему в средней школе, который должен знать определенные учебные программы из «Национального курикулума школьного образования», а также уметь реализовывать в ходе учебного процесса Национальную стратегию языковой и числовой грамотности.

В свою очередь, учитель старшей школы и педагог профессионального и среднего специального образования (профессиональные школы на предприятиях, колледжи) должны владеть как предметными знаниями, так и ключевыми умениями, которые связаны со спецификой профессии и соответствующими Национальными профессиональными квалификациями.

В целом в профессиональном стандарте для учителей делается акцент на перформативность [14].

На основе стандартов разработаны программы, реализуемые в пяти самостоятельных, но взаимосвязанных циклах педагогического образования, продолжительность которых составляет от двух до трех лет.

Первый цикл педагогического образования осуществляется на старшей ступени средней школы на протяжении последних двух лет обучения и представляет собой профориентацию в педагогической области, завершаясь четырехнедельной практикой в начальной школе. На втором цикле подготовки учитель посещает занятия педагогических факультетов политехнических колледжей, в процессе которых закрепляются общие знания. По завершении третьего цикла, который продолжается четыре года, выдается диплом о высшем образовании с присуждением степени бакалавра и присвоением профессиональной квалификации. Для тех, кто желает получить степень магистра, предназначен двухлетний четвертый цикл, заканчивающийся сдачей экзаменов, прохождением стажировки и написанием диссертации. Наконец, пятый цикл предназначен для подготовки докторов наук с ориентацией на научно-исследовательскую деятельность и работу в вузах [15].

Систему подготовки педагогических кадров в Великобритании отличает наличие возможности построения различных образовательных маршрутов для освоения профессии.

Главным противоречием в системе повышения квалификации учителей Великобритании является противоречие между социально-экономическими требованиями,

предъявляемыми к школе, и фактическим уровнем квалификации педагогов. Для преодоления данного противоречия во второй половине XX в. в Великобритании был проведен ряд реформ системы повышения квалификации учителей. Ориентация на непрерывное педагогическое образование на протяжении всего периода профессиональной деятельности учителя способствовала изменению организационной структуры британской системы повышения квалификации и поставила ряд новых задач:

- предоставить возможность для совершенствования профессиональных педагогических навыков и умений на протяжении всей профессиональной деятельности;

- оказывать помощь в освоении инновационных учебных программ, методик, технологий и применении их в ходе учебного процесса;

- обеспечивать поддержку в освоении новых компетенций, необходимых для карьерного роста [16].

Эффективность реализации повышения квалификации британских учителей зависит от успешности реализации двух базовых закономерностей: интеграции учебной и педагогической деятельности; демократизации процесса управления обучением в ходе повышения квалификации педагогических кадров. Эти базовые закономерности нашли отражение в основных принципах повышения квалификации, к которым относятся: включение повышения квалификации в программы долгосрочного развития школы; ориентация на удовлетворение системных потребностей школы; внедрение групповых форм работы; привлечение учителей к проектированию и оценке учебного процесса; интеграция научной и практической составляющих; долгосрочное взаимодействие учителей и исследователей в области образования и педагогики; система мониторинга процесса и результатов повышения квалификации.

Исследователи выделяют два компонента системы последипломного образования педагогов:

- долгосрочные курсы, включающие последипломные курсы для получения степени бакалавра (BEd) и магистра образования (MEd);

- краткосрочные курсы, конференции и семинары, организуемые в вечернее время и в выходные дни.

С 90-х годов XX в. с целью обеспечения доступности педагогического образования и преодоления дефицита педагогических кадров на рынке труда были разработаны и внедрены альтернативные образовательные программы с присвоением квалификации учителя. Например, программы подготовки учителей на базе школ (School Centered Initial Teacher Training) [17], реализуемые школьными консорциумами по подготовке учителей (school-based teacher education consortiums) и позволяющие вовлечь в педагогическое образование учебные заведения среднего звена; программы «быстрого маршрута» (The Fast Track programmes), которые предназначены для квалифицированных учителей и обладателей университетской степени. Также реализуется одногодичный углубленный курс обучения для подготовки кадрового резерва административного персонала для работы в сфере образования. Разработаны программы для взрослых старше 24 лет, имеющих предметную базовую подготовку, предназначенные для подготовки учителей без отрыва от профессиональной деятельности (Employment-based routes). Исследования Стивена Болла свидетельствуют о том, что в настоящее время в Англии происходит пересмотр вклада традиционных государственных образовательных организаций в подготовку педагогов [18; 19].

Учителя проходят краткосрочные и долгосрочные курсы, организуемые институтами педагогики различных

вузов, независимыми консультативными группами школ, местных органов образования, департамента образования и науки, учительских центров [7].

Рассмотрим подробнее деятельность учительских центров. Эти центры не имеют ярко выраженной унифицированной структуры и деятельности. За последние годы их количество значительно выросло. Обычно учительские центры организуются профессиональными учительскими ассоциациями, региональными или местными органами управления образованием. Деятельность таких центров направлена на предоставление учителям возможности встреч для обсуждения новых идей и направлений развития содержания образования и методов обучения, а также обмена опытом. Учительские центры являются базовыми площадками для организации курсов повышения квалификации учителей и работы групп по обсуждению и оцениванию новых программ и проектов перед их принятием. Центры выполняют информационную функцию, предоставляя учителям необходимые сведения и материалы, касающиеся инновационных технологий, работают в направлении сопровождения индивидуального профессионального роста педагогов.

В Великобритании на государственном уровне осуществляется систематическая работа, направленная на развитие системы непрерывного образования учителей. Данная система позволяет обеспечить разнообразие возможностей для повышения квалификации учителей всех уровней образования [16].

В Великобритании система повышения квалификации и переподготовки учителей обозначается аббревиатурой INSET (In Servicetraining), которая является общепринятой в научно-педагогическом сообществе.

В контексте непрерывного педагогического образования последипломное профессиональное образование реализуется в основном в системе повышения квалификации учителей. В Англии и Уэльсе эта система имеет две дефиниции: в узком значении повышение профессиональной квалификации учителей определяется как профессиональноориентированное образование; в широком значении повышение квалификации реализует потребность учителя в образовании на протяжении всего профессионального пути.

Британская система непрерывного профессионального педагогического образования включает разнообразные формы и виды деятельности, ориентированные на повышение уровня знаний, умений и навыков учителей. Идея, положенная в основание данной системы, заключается в ориентации образования на повышение качества профессиональной деятельности и удовлетворение индивидуальных потребностей педагогов. Также в системе повышения квалификации Великобритании используется модульный подход к структурированию содержания обучения. Данный подход позволяет совмещать относительно самостоятельные учебные дисциплины и курсы, своевременно реагируя на изменение образовательного запроса учителей.

Главное достоинство организационной модели системы повышения квалификации в Великобритании — предоставление учителям возможности для объединения учебной и трудовой педагогической деятельности как необходимых и взаимодополняющих компонентов процесса повышения квалификации. Основанием этого подхода является особый взгляд на трудовую деятельность как на деятельность, требующую теоретических знаний, стимулирующую познавательную активность, и на учебный процесс как на процесс, предполагающий трудовую деятельность, в ходе которой профессионал проверяет истинность и полезность полученных знаний.

Система переподготовки педагогических кадров в Великобритании совершенствуется в следующих направлениях: совмещение теоретической и практической профессиональной деятельности; развитие сотрудничества между образовательными организациями, реализующими программы педагогического образования, с базовыми школами и учебными заведениями за рубежом; внедрение различных систем анализа и самоанализа обучающихся по программам.

Отдельно стоит отметить реализующуюся с 2003 г. благотворительную программу подготовки учителей «TeacheFirst» («Первым делом учить») [20; 21], которая предлагает выпускникам вузов с высокими результатами рабочие места в неполученных школах, которым трудно набрать и удержать высококвалифицированные педагогические кадры [22; 23].

Таким образом, в контексте непрерывного педагогического образования Великобритании система повышения квалификации учителей включает все уровни профессионального развития, что предоставляет учителям возможность постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень.

**Ориентированность системы подготовки учителей в Великобритании.** В настоящее время в Великобритании становятся актуальными такие политические тенденции в области педагогического образования, как:

- преобладание взгляда на преподавание как на ремесло, а не на интеллектуальную деятельность;
- реализация в сфере подготовки учителей модели, предполагающей обучение полностью на рабочем месте;
- предположение о том, что чем больше времени будущий учитель проводит в школе, тем более беспрепятственна, гарантирована и качественна его профессиональная деятельность.

Несмотря на господствующие тенденции, система подготовки учителей в настоящее время имеет интегративный характер и включает общенаучную, теоретическую и практическую подготовку с акцентом на теорию педагогики; ей характерно уменьшение роли прагматической направленности педагогического образования.

**Элементы структуры подготовки и аттестации педагогов, отражающие направленность системы подготовки учителей в Великобритании.** Качество подготовки учителя, уровень его профессионализма рассматриваются британским обществом в качестве критериев состояния и результативности образования.

Основной задачей системы подготовки учителей в Великобритании является формирование компетентной и творческой личности учителя с опорой на деятельностный и личностноориентированный подход в педагогическом образовании. Обеспечение качества решения этой задачи непосредственно связано с новым подходом к оценке обучения. Этот подход предполагает оценивание, основанное на результатах обучения, которые описаны в терминах компетенций. Данный подход позволяет произвести расчет зачетных единиц с точки зрения «трудозатрат» студента, а не количества аудиторных занятий, что обеспечивает качество подготовки выпускников, отвечающее потребностям развития научных исследований и рынка педагогического труда. Такая позиция становится особенно актуальной в условиях смещения акцента с объема времени, затраченного на обучение, на приобретенные компетенции, необходимые будущему педагогу для профессиональной деятельности.

Проведенный анализ международного опыта подготовки педагогов позволяет сделать ряд **выводов**.

1. Основные тенденции подготовки, переподготовки и аттестации педагогов во Франции и Великобритании —

странах со стабильной экономикой и традициями в области педагогики — связаны с реализацией компетентного и практико-ориентированного подходов в образовании.

При этом в системах подготовки и повышения квалификации педагогических кадров сделан перенос способов работы с учащимися на работу с педагогами. Во Франции и Великобритании при подготовке педагогов пытаются удерживать и другие педагогические тренды — индивидуализацию образовательного процесса, проектные формы работы.

2. В странах, чьи образовательные системы подвергнуты анализу, образовательная реформа продолжается достаточно давно — с 90-х, а в некоторых странах и с 70-х годов XX в. — и затрагивает не только систему образования детей, но и всю систему образования педагогов. При этом изменениям подвержено не только содержание образования будущих педагогов и учебные формы, но и сама система отбора кадров, подготовки и аттестации будущих учителей.

3. Во Франции и Великобритании лицензирование учителей отделено от системы подготовки. Это делает систему аттестации более ответственной, объективной и прозрачной и заставляет систему образования меняться в соответствии с запросами общества и государства.

Таким образом, подтверждается гипотеза исследования о возможности учета международного опыта в сфере педагогического образования при подготовке специалистов, готовых осуществлять сопровождение деятельностных образовательных практик.

### Заключение

На основе ключевых выводов по результатам межстранового анализа педагогического образования составлены прак-

тические рекомендации по учету опыта Франции и Великобритании при подготовке специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик, а именно:

— ориентация на компетентный и практико-ориентированный подход в образовании;

— частичный перенос способов подготовки учителей на обучение специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик: обучение на основе решения конкретных профессиональных задач на рабочем месте, рефлексия собственных профессиональных действий на предмет соответствия деятельностной парадигме в образовании, опора на зону ближайшего развития специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик;

— составление компетентного портрета специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик;

— создание независимого центра по сертификации специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик.

Итак, выявлены общие условия подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик на основе анализа педагогического образования во Франции и Великобритании.

Дальнейшие исследования могут проводиться в направлении углубления анализа опыта подготовки учителей относительно реализуемых моделей обновления содержания педагогического образования и диагностики образовательных результатов, что позволит наметить ключевые ориентиры для построения модели подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик для работы в условиях глобализации образования.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Debyser F. La lettre ouvert // *Le Français dans le monde*. Juillet-août. 1989. No. 66. Pp. 19–27.
2. Cornu B. *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La documentation française, 2004. 351 p.
3. Peretti A. *Compétences sociales et relations à autrui*. Paris : L'Harmattan, 2000. 68 p.
4. Chenu F. Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence // *Éducation permanente*. 2001. No. 162. Pp. 201–208.
5. Cahier des charges de la formation des maitres en institut universitaire de formation des maitres. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
6. Закирьянова А. Х. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX–XXI веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2004. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002661035>
7. Грачева В. Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 186 с.
8. Expérithèque. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques. URL: <http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php>
9. Bernard P. Instituteurs malgrés eux // *Le Monde*. 11 février 1987. Pp. 9–11.
10. Cros F. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : La documentation française, 2004. 319 p.
11. Obin J.-P. *Enseigner: un métier pour demain*. Paris: La documentation française, 2003. 253 p.
12. Department of Education Studies. URL: [http://educ.hkbu.edu.hk/?page\\_id=28](http://educ.hkbu.edu.hk/?page_id=28)
13. Peillon V. Des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation pour mieux former les enseignants // Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid73604/des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education-pour-mieux-former-les-enseignants.html>
14. Beck J. Appropriating professionalism: Restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession // *British Journal of Sociology of Education*. 2009. Vol. 30. P. 3–14.
15. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в Великобритании // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-uchiteley-v-velikobritanii>
16. Абазовик Е. В. Развитие непрерывного образования и системы повышения квалификации учителей в Великобритании // *Сборник научных статей. Сер. «Научные горизонты»* / под общ. ред. В. Г. Егоркина. СПб., 2008. С. 114–122.
17. School-centred initial teacher training (SCITT). URL: <https://www.ucas.com/teaching-option/school-centred-initial-teacher-training-scitt/>
18. Ball S. New Voices. New Knowledges and New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? // *European Educational Research Journal*. 2010. Vol. 9(2). Pp. 124–137.

19. Ball S. Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: network governance and the ‘competition state’ // *Journal of Education Policy*, 2007. Vol. 42 (1). P. 83–99.
20. МакГинити Р. Подготовка учителей в Англии: роль высшего профессионального образования и программы TeachFirst // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: материалы XIII Международной науч.-практич. конф. (Москва, 18–19 февраля 2016 г.). М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2017. С. 73–86.
21. TeachFirst. URL: <https://www.teachfirst.org.uk/>
22. Beauchamp Getal. Teachereducation in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences // *OxfordReviewofEducation*. 2015. Vol. 41(2). P. 162. URL: [https://www.researchgate.net/publication/273454370\\_Teacher\\_education\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom\\_post\\_devolution\\_convergences\\_and\\_divergences](https://www.researchgate.net/publication/273454370_Teacher_education_in_the_United_Kingdom_post_devolution_convergences_and_divergences)
23. Allen R., Allnut J. Matched panel data estimates of the impact of Teach First on school and departmental performance. 2013. DoQSS Working Paper No. 13-11. URL: <http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1311>.

## REFERENCES

1. Debysier F. La lettre ouvert // *Le Français dans le monde*. Juillet-août. 1989. No. 66. Pp. 19–27.
2. Cornu B. Le nouveau métier d’enseignant. Paris : La documentation française, 2004. 351 p.
3. Peretti A. Compétences sociales et relations à autrui. Paris : L’Harmattan, 2000. 68 p.
4. Chenu F. Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence // *Éducation permanente*. 2001. No. 162. Pp. 201–208.
5. Cahier des charges de la formation des maitres en institut universitaire de formation des maitres. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
6. Zakiryanova A. H. System of vocational pedagogical training of teachers of mass school in France at the edge of XX-XXI centuries : abstract of dissertation of the candidate of pedagogical sciences. 2004. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002661035>
7. Gracheva V. G. Development of higher pedagogical education in the West Europe at the modern stage : dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Volgograd, 2007. 186 p. (In Russ.)
8. Expéritehèque. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques. URL: <http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php>
9. Bernard P. Instituteursmalgréux // *Le Monde*. 11 février 1987. Pp. 9–11.
10. Cros F. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris : La documentation française, 2004. 319 p.
11. Obin J.-P. Enseigner: un métier pour demain. Paris : La documentation française, 2003. 253 p.
12. Department of Education Studies. URL: [http://educ.hkbu.edu.hk/?page\\_id=28](http://educ.hkbu.edu.hk/?page_id=28)
13. Peillon V. Des Écoles supérieures du professorat et de l’éducation pour mieux former les enseignants // Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid73604/des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education-pour-mieux-former-les-enseignants.html>
14. Beck J. Appropriating professionalism: Restructuring the official knowledge base of England’s ‘modernised’ teaching profession // *British Journal of Sociology of Education*. 2009. Vol. 30. Pp. 3–14.
15. Gargay V. B. Qualification upgrade of teachers in Great Britain // *Siberian pedagogical journal*. 2007. No. 2. (In Russ.). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-uchiteley-v-velikobritanii>
16. Abazovik E. V. Development of continuous education and the system of teachers qualification upgrade in Great Britain // Collection of scientific articles. Ser. “Scientific horizons” (Nauchnye gorizonty) / under general editorship of V. G. Egorin. SPb., 2008. Pp. 114–122. (in Russ.)
17. School-centred initial teacher training (SCITT). URL: <https://www.ucas.com/teaching-option/school-centred-initial-teacher-training-scitt/>
18. Ball S. New Voices. New Knowledges and New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? // *European Educational Research Journal*. 2010. Vol. 9(2). Pp. 124–137.
19. Ball S. Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: network governance and the ‘competition state’ // *Journal of Education Policy*, 2007. Vol. 42 (1). P. 83–99.
20. McGinity R. Teachers training in England; role of higher vocational education and programs TeachFirst // Tendencies of education development: who teaches teachers and what teachers are taught: materials of XIII International scientific practical conference (Moscow, February 18–19, 2016). М. : Publ. “Delo” of RPANE&PA, 2017. Pp. 73–86. (In Russ.)
21. TeachFirst. URL: <https://www.teachfirst.org.uk/>
22. Beauchamp Getal. Teachereducation in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences // *Oxford Review of Education*. 2015. Vol. 41(2). P. 162. URL: [https://www.researchgate.net/publication/273454370\\_Teacher\\_education\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom\\_post\\_devolution\\_convergences\\_and\\_divergences](https://www.researchgate.net/publication/273454370_Teacher_education_in_the_United_Kingdom_post_devolution_convergences_and_divergences)
23. Allen R., Allnut J. Matched panel data estimates of the impact of Teach First on school and departmental performance. 2013. DoQSS Working Paper No. 13-11. URL: <http://repec.ioe.ac.uk/REPEc/pdf/qsswp1311>

**Как цитировать статью:** Мысина Т. Ю., Ушакова Е. Г. Использование опыта педагогического образования во Франции и Великобритании для выявления условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик // *Бизнес. Образование. Право*. 2019. № 1 (46). С. 454–461. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.134.

**For citation:** Mysina T. Yu., Ushakova E. G. Use of the pedagogical education experience of France and Great Britain for detection of the conditions of specialists training for control of the activity-based educational practices // *Business. Education. Law*. 2019. No. 1 (46). Pp. 454–461. DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.134.