

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ  
ТАДЖИКИСТАН  
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. С. Айни**

**САТТОРОВА НИГОРА ТОХИРДЖОНОВНА  
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
УЧИТЕЛЕЙ В АНГЛИИ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПОВЫШЕНИИ  
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗАХ РТ  
13.00.01 - общая педагогика, история педагогики  
и образования (педагогические науки)**

**ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук**

**Научный руководитель -  
доктор педагогических наук,  
профессор  
Авганов С.С.**

Душанбе – 2020

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ.....	19
<b>1.1. Социокультурные условия развития педагогического образования в Англии.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. Исторические корни взаимодействия теории и практики в становлении профессиональных педагогических кадров.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3. Профессиональное развитие учителей в Англии-как феномен педагогическо-культурного развития.....</b>	<b>51</b>
<b>Выводы по первой главе.....</b>	<b>69</b>
ГЛАВА 2. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В АНГЛИИ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ВУЗАХ РТ.....	71
<b>2.1. Характер общественной борьбы за реформу образования и содержание профессиональной подготовки учителей в Англии.....</b>	<b>72</b>
<b>2.2. Болонская система: её влияние на педагогическое образование и процесс квалификации учителей в Англии.....</b>	<b>85</b>
<b>2.3. Особенности системы педагогического образования Англии и перспективы профессиональной подготовки педагогических кадров в Таджикистане на её опыте.....</b>	<b>1022</b>
<b>Выводы по второй главе.....</b>	<b>1177</b>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	1200
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ	
ЛИТЕРАТУРЫ.....	127

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Целесообразность исследования тем относительно профессионального развития педагогов связано с новыми вызовами современности и требованиям к образованию со стороны общества, государства и личности. Особенно острой становится потребность в обновлении образования в Таджикистане и ее ориентация на лучшие европейские традиции, а когда речь идет о подготовке будущих учителей, чья деятельность направлена на культурное воспитание таджикской молодежи в духе гуманизма и демократии, актуализация изучения таких тенденций становится оправданным. Считаем, что в данном случае особенно заслуживает внимание опыт профессиональной подготовки учителей Западноевропейских стран, в том числе Великобритании – страны с древними педагогическими традициями и одновременно с современными образовательными новациями.

Сегодня, уже в XXI веке прослеживается быстрая смена роли, функций и задачи подготовки учителей и педагогических кадров. Ведь благодаря профессиональному образованию будущих учителей развиваются ключевые и профессиональные компетентности специалистов педагогики, необходимые для активного и эффективного участия в экономической, культурной и политической жизни мирового сообщества, в том числе по сохранению, обогащению, распространению глобализационных процессов, при этом, не разрушая ценности мировой и национальной культуры.

Безусловно, широко распространенные возможности современного высшего образования, особенно педагогического, в формировании духовно целостной личности и одновременно воспроизведении культурной нации, прежде всего через систему исторически накопленных ценностей и культурной идентичности таджикского народа, жизненных смыслов и морально этических норм, формировавшихся на протяжении более тысячи лет утверждают ее как важный интегрирующий фактор не только

регионального, но и геополитического пространства. Перспективные направления совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в Таджикистане в согласовании с требованиями современности и ориентиров на европейское образовательное пространство с позиций компетентностного подхода, ее связь с важными научными и практическими задачами. Существенной современной тенденцией в реформировании высшей школы в Таджикистане выступает единство и разнообразие образовательного пространства. В этом контексте особенно актуализируются теоретические и практические проблемы, связанные с подготовкой специалистов в области педагогики.

Эта тенденция наблюдается не только на постсоветском пространстве, но и в развитых странах Запада, где субкультура информационного общества развивается более ускоренными темпами, воздействуя на современную образовательную систему. Поэтому Английская культурная традиция является именно таким и, ознакомившись со всеми её стереотипами можно сказать, что «Don't judge a book by it's cover». Не нужно судить людей по обложке, все нации уникальны, и все люди – неповторимы.

Историко-педагогический анализ выявления особенностей профессионального развития педагогов, указывает на возможность использования положительных достижений традиций, помогает проследить процесс формирования и развития различных моделей образования педагогов, спрогнозировать их функционирование и дальнейшее продвижение в выбранной профессии. Исследование реализации развития профессионального образования педагогических кадров в Англии, как раз является тем сложившимся историческим опытом, на основе выяснение её аспектов и факторов функционирования в этот период, а именно: социокультурные условия и научно-технические преобразования, как в Англии, так и в мире помогут облегчить стремление Таджикистана войти в глобальное образовательное пространство и достичь развитого партнерства

в разработке стратегии реформирования образования.

Как отмечается в современных международных документах ЮНЕСКО, в том числе рекомендациями ЮНЕСКО о статусе учителей (1966) и рекомендациями о статусе преподавательских кадров ВУЗов (высших учебных заведений) (1997 г.), Лиссабонскими договоренностями (1997) о признании Болонского процесса и инициатива в её контексте по созданию единого европейского пространства в сфере высшего образования, нормативные акты о создании Международной стандартной классификации образования (МСКО-2011) и многих других нормативных актах, педагогическое образование, в своем новом проявлении выходит далеко за пределы традиционных подходов и накопленного различными образовательными системами опыта повышения квалификации и переподготовки педагогических специалистов.

В условиях общемировой интеграции и глобализации профессия учителя меняется и приобретает новые характеристики, которые для Таджикистана также становятся приоритетными, так как республика с 2016 года является полноценным членом Болонского процесса образования, который толкуется европейскими экспертами как передовой и самый эффективный.

Так же актуальность обосновывается тем, что интеграция образования Таджикистана в Болонское международное образовательное пространство, в частности, ее выход на европейский рынок образовательных услуг, требует научного исследования истории и тенденции современного состояния подготовки учителей и педагогов профессионального уровня на основе нового качественного педагогического образования в странах Западной Европы в свете ее идей непрерывности образования, интеграции и демократизации, а также выявление перспективных ориентаций и тенденций в этой сфере.

Реализация содержания учебных планов и новых программ подготовки педагогов в Англии является одним из лучших и передовых в мире, который

осуществляется благодаря четырем взаимосвязанным компонентам подготовки будущих педагогов профессионального уровня (в профессиональных колледжах): курс основного предмета (main course), программный курс (curriculum course), педагогический курс или цикл психолого-педагогических дисциплин (educational course), практика в школе (school practice).

Важность изучения этого опыта обусловлено наличием накопленного системой образования Англии положительного педагогического опыта, который изучается в мировом масштабе и рекомендуется европейскими образовательными учреждениями для распространения, а такая модель составляет единый комплекс, направленный на формирование профессиональных компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности в условиях построения единого мирового и европейского образовательного пространства. Кстати, такая модель была бы идеальной и малозатратной для Таджикистана.

**Степень разработанности исследуемой проблемы.** Забегая вперёд скажем, что когда актуальность изучения «опыта профессионального развития педагогов в Англии» обосновывается вызовами и требованиями нашего современного общества, то было бы логичным указать работы, которые непосредственно касались проблемы в контексте разработки нашей педагогической системы, но, к сожалению, у нас в Таджикистане до сих пор нет ни одной исследовательской работы или даже статьи хотя бы частично затрагивавшие условия и аспекты развития или тенденции переходного периода в сравнительном ракурсе. В то же время, штудировав научную педагогическую литературу мы обнаружили, что за последние пятьдесят лет в СССР, а потом в Российской Федерации и других республиках постсоветского пространства, в том числе в таджикской педагогической науке, появились многочисленные работы, которые всесторонне затрагивали вопросы подготовки профессиональных учителей и педагогических кадров.

Штудировав эту литературу, мы исходя из целей и задач нашего исследования, разделим его на несколько групп. Первые, из которых теоретико-исторического направления, из них мы перечислим авторов тех работ, которые непосредственно касались педагогического профессионализма в Великобритании: В. Игнатович [38], В.Н. Ивановский [37], Ю.В. Кушнерева [52], Р. Бест [15], В.А. Болотов (в соавторстве с В.И. Слободчиков) [19], В.Е. Бондаревская [20], и среди современных диссертационных работ и монографий очень важным на наш взгляд являются работы А.П. Владиславлева [23], Г.П. Зинченко [35], Б.С. Гершунского [26], В.Г. Осипова [78], С.Г. Вершловского [22], С.Л. Дочкина [33], коллективная монография В.К. Лыскова и др. [42] А.И. Кравченко [46] Ф. Кумбс [51] и др.

Проводимые в этих работах исследования различных аспектов теоретического и практического общепедагогического образования в высокоразвитых странах, в частности в Англии, изучались историческое развитие теории педагогики и образования, особенности теории педагогического мастерства и повышение качественной квалификации учителей, отдельные аспекты их подготовки и переподготовки для повышения качества квалификации педагогических кадров, дидактические основы подготовки учителей, современное реформирование педагогического образования и формирование профессиональности учителей, как в Англии так и во всей Великобритании и даже имеются работы сравнительного характера на материалах нескольких стран. Выполнялись исследования, в которых анализировались отдельные аспекты профессиональной подготовки и деятельности учителя в современном мире. Но в то же время отметим, что эти работы только частично касались профессионального развития учителей и послевузовского и последипломного педагогического образования.

Другую часть работ можно охарактеризовать как эмпирически-практический, среди которых особенно важными являются работы

посвящённые реформам конца XIX – начала XX веков, послевоенного времени в Англии, в трудах таких видных исследователей, как: М.В. Богуславского [18], Г.Б. Корнетова, (Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б., Кошелева О.Е., Мошкова Л.В.) [44], Б.М. Бим-Бада [17], Н.Д. Никандрова [71], З.И. Равкина [86] и А.И. Пискунова [85]. В целом имеются также работы, которые в качестве своего объекта и предмета своего исследования движений выбрали реформаторскую педагогику в странах Западной Европы, в том числе Англии анализировались в диссертационных исследованиях В.Е. Иванова [36], М.Н. Певзнера [84], А.Н. Рыжова [90], Л.В. Образцовой [77], А.А. Валеева [21] и других.

Третья часть работ, это труды западных исследователей, которых в свою очередь условно надо разделить на работы, выполненные в 70-е 80-е годы XX вв. такими авторами, как Р. Болам, С.И. Яргер, К. Хоуей, Р. Шмук, Е. Гендерсон, Д. Гопкинс и другие. В этих трудах профессиональное образование учителей считается как многомерное и многоаспектное явление с широким кругом функций и задач, в том числе модернизация профессиональных знаний и умений учителей, подготовки педагогов к новым должностным ролям, повышение квалификационных уровней педагогов, внешнее и внутри школьное обслуживание педагогических потребностей учителей, обслуживание непосредственно практических и широких образовательных потребностей педагогов и др.

В 90-х годах прошлого века вклад в проработку теоретических проблем профессионального образования учителей и подготовки педагогических кадров сделали известные западные ученые К. Кайрико, Р. Принга, Э. Стоун, М. Ерот, Р. Гарднер, Ф. Бухбергер, К. Бауер, В. Карра, Р. Аштон, Л. Стенхауза, К. Кунерт, которые разрабатывают три общие идеи-направления в полагании целей, в том числе непрерывному педагогическому образованию.

Для нас интересными являются исследования последних лет прошлого, и первые пятнадцать лет начала нынешнего века, которые изучали проблему

профессионального развития учителей в Англии. Тут надо отметить роль российских исследователей Ю.С. Алферова, Г.А. Андреева, А.А. Барбарига, Н.В. Федорова Д.Р. Сабировой, Л. Акмаева, В.А. Степанова и др.

Таким образом, проблема подготовки профессиональных учителей в Англии анализирована и дана её систематическая характеристика. В работах на наш взгляд содержится большой историографический материал, который с точки зрения истории педагогики тщательно разобран и дан детальный анализ. Вместе с тем, в этих работах прослеживается частичный анализ структуры повышения квалификации учителей. Анализ же теории подготовки учителей в Англии, а также системный анализ проблем и реформ развития профессионализма учителей наряду с разными аспектами высшего педагогического образования в Великобритании рассматриваются в контексте с проблемами повышения квалификации учителей и перспективными тенденциями непрерывного образования, целостного содержания, форм и методов повышения квалификации учителей, вопросов подготовки и квалификации учителей конкретной тематики, в том числе тенденций дошкольного образования, профессионально-технического образования, высшего образования и другие.

В таджикской науке исследователи Ш. М. Рузиев, А. С. Косимов, Д. М. Муминова, М. Лутфуллоев, Ф. Шарифзода, Н.Н. Шоев, И.О. Обидов, Р. Курбонов, Х.Д. Джоназаров, Б. Хайруллоев, И.Х. Каримова, Д.Н. Латыпов, Б. Рахимова, М. Орифи, Т. Атаханова, Х. Афзалова, Х.Б. Буйдокова и другие, занимались исследованием проблемы отдельных аспектов профессионального развития в системе педагогического образования.

Несмотря на то, что многие вопросы относительно педагогического образования в Англии в той или иной мере нашли отражение в работах вышеназванных авторов, но не получили освещения такие аспекты данной проблемы, как концепции особенностей формирования и развития профессионализма учителей и педагогов в Англии, в том числе в контексте Болонского процесса, в контексте интеграционных изменений данной

системы, но применение творческого опыта в ВУЗах РТ не изучалось. Интересующие нас проблемы модели профессионально-личностного развития учителей в Англии, обеспечение творческой поддержки приступающих к работе новых учителей в пору их адаптации в учебных учреждениях, переподготовки учителей-наставников к новому статусу, занимающиеся обеспечением педагогических навыков в условиях школы, а также проблемы оценки качества последипломного педагогического образования в Англии, не рассматривались должным образом, а на их опыте вопрос развития педагогического профессионализма остался в стороне.

Таким образом, получается, что объективная необходимость изучения условий и тенденций развития профессионализма учителей в системе высшего педагогического образования в Англии в последнюю четверть XX в. и начала XXI века, а также отсутствие целостного и систематического по своему характеру исследования, определяют **проблему нашего исследования**. Исходя из этого вопросы особенностей профессионального развития учителей и тенденции развития педагогического образования в Англии, создают нам поле для выбора объекта и предмета исследования.

**Объект исследования** – процесс эволюции теории и практики педагогического образования на выявление особенностей профессионального развития педагогов в Англии в период последней четверти XX и начало XXI вв. в историко-социальном и культурном контексте Западной Европы.

**Предмет исследования:** развитие педагогических особенностей в профессиональной подготовке учителей и повышение квалификации учителей в системе педагогического образования в Англии начиная с середины 70-х годов XX в по начало XXI в.

**Цель исследования:** проанализировать и обобщить теоретические идеи и практический опыт организации формирования и развития профессионального качества учителей и развитие особенностей компетентности педагогов в Англии (последняя четверть XX начало XXI вв.

в контексте реформы педагогического образования и определить значение личностного развития учителей в условиях непрерывного образования и в процессе Болонского реформирования.

**Концептуальные положения предмета исследования:** особенности профессионального развития педагогов в Англии (последняя четверть XX начало XXI вв.) как специфический социокультурный феномен и исторически характерный в английском обществе, направленность педагогического образования, которая также определяется социокультурными и традиционно реформистскими факторами в иерархии ценностей ориентации современного общества в Англии. Необходимостью постоянной модернизации и технологизации знаний, навыков и понимания проблем учительской и педагогической деятельности в контексте новых потребностей общества, государства и личности, которые в значительной мере обусловлены процессами информатизации и демократизации образования и политикой общеевропейского образовательного пространства, курсом на повышение квалификации учителя-европейца и т.д.

**Гипотеза нашего исследования** заключается в том, что подготовка педагогических кадров на опыте системы образования на Западе, в том числе в Англии, будет оправданным и отвечает потребностям современного развития общества и её образованности, соответствовать мировым и европейским стандартам высшего образования, если:

- совершенствовать процесс подготовки педагогических кадров и повышать качество образования за счет опыта ведущих стран Западной Европы, в том числе опыта Англии;
- развивать такие аспекты, как самоуправление, которое основано на инициативе профессорско-преподавательского состава в ВУЗах;
- сформировать тип нового всестороннего педагога, как по профессиональным качествам, так и человеческим;
- укрепить модульно-кредитную систему и платные образовательные услуги;

- повысить качество образования за счет применения опыта Английских и некоторых Европейских ВУЗов.

- разработать критерии эффективного применения опыта подготовки педагогических кадров;

- разработать и обосновать модели на опыте системы педагогического образования Англии в подготовке будущих учителей и внедрить её в деятельность таджикских педагогических вузов.

Исходя из поставленной цели и концепции проблем исследования, нами поставлены следующие **задачи**:

- охарактеризовать комплекс теоретико-практических и методологических основ развития учителей и педагогических кадров в системе высшего педагогического образования Англии и выявить социально-педагогические факторы развития профессиональных учителей и определить социокультурные условия в формировании специфических особенностей английской концепции педагогического образования учителей;
- выявить свойственные английской системе профессионализм педагогических кадров в контексте истории и современности;
- провести теоретический анализ феномена профессионального образования учителей, в том числе их педагогического образования и показать развитие ее концептуальных основ в условиях Болонского процесса;
- раскрыть особенности организации послевузовского педагогического образования в Англии, в контексте общих тенденций ее развития в процессе Болонского реформирования;
- определить особенности организации системы педагогического образования в Англии и анализировать общественную борьбу за реформы образования;
- определить тенденции государственной политики в области образования и повышения качества квалифицированности учителей;

- разработать рекомендации по перспективным путям использования английского опыта в Таджикистане.

**Хронологические рамки исследования.** Хронологическая нижняя граница определяется началом восстановления качественного этапа общественных трансформаций, концом Второй мировой войны, с принятием Закона об образовании, обусловленный усилением экономической, политической и социокультурной взаимозависимости государств, редукцией интеграционных процессов. И вхождением Великобритании в Европейское единое образовательное пространство, датированное 1 января 1973 года благодаря стремительному росту, уверенным вхождением в структуру системы Болонского процесса как института общеевропейской образовательной политики континентального масштаба. Фактический отсчет времени нижней границы мы связываем с созданием в 1946 ЮНЕСКО, основной миссией которого провозглашено укоренение в сознании людей идеи защиты мира и общечеловеческих ценностей, интеллектуальной и нравственной солидарности, на основе развития сотрудничества между народами в области образования, науки и культуры.

Верхняя хронологическая граница определяется активной глобализацией современного общества с участием международных, государственных и общественных организаций по согласованию международных правил о взаимной квалификации и общих принципов обеспечения качества высоко квалифицированных кадров в системе педагогического образования.

**Методы и методологические основы исследования.** Своеобразие предмета исследования и специфика целей и задач определило для нас использование преимущественно традиционных теоретических методов исследования, в том числе: синтез и анализ, конкретизация и абстрагирование, систематизация и классификация теоретических и эмпирических данных. Также для выявления особенностей и специфических установок английской педагогики использовались не только

диалектические, аналитические и логико-исторические подходы, но и феноменологические, философские и комплексные подходы к научному исследованию, при этом учитываются принципы научности, историзма, целостности, социальные и культурологические обоснованности.

Безусловно, учитываются национальные традиции и ценности, также как и общечеловеческие теории и практики обучения и воспитания, образования и самообразования, которые составляют концептуальные положения нашего исследования, в качестве методологических основ мы предпочли сослаться на труды: Н. Бердяева, В. Кремень, Р. Назарова, (философия образования), А.М. Новиков, Д.А. Новиков (методология образования) В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский, О.В. Кузнецов, М.М. Абрагимович (теории непрерывного профессионального образования и образования взрослых), К.А. Абульханова-Славская (психолого-педагогические основы профессиональной подготовки) и другие.

#### **Основные источники исследования:**

- европейская педагогическая периодика (British Educational Research Journal, British Journal of Teacher Education, European Journal of Teacher Education, Journal of In-service Education, Prospect, Pedagogics);

- единообразные источники, посвященные подробному анализу проблем повышения качества образования, в том числе подготовки учителей в Англии: официальные документы на сайтах:

<http://www.project2061.org>, <http://www.nsrconline.org>,  
[www.ncte.org/store/books/standards](http://www.ncte.org/store/books/standards),  
<http://www.ira.org/resources/tools/index.html>, <http://ncss.org>,  
<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs>, <http://www.ncge.org/standards>,  
<http://www.civiced.org>, <http://www.ncee.net/ea/program>,  
<https://www.folktinget.fi/eng>,  
<http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>,  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities->

2.html, [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF);

- документы Совета Европы, материалы международных исследований, документы Болонского процесса, национальные доклады Великобритании.

- книги таких известных авторов как: M. Ainscow, T. Booth, , & Dyson, A. Ainscow, M. & Sandill, A. Björn, P. M. Aro, M. P. Koponen, K. T. Fuchs, L. S., & Fuchs; D. H. Brink, S. & Nissinen, K. Castro-Villarreal F. Rodriguez, B.J. & Moore, S. Jahnukainen, M. Kiuppis, F. Lakkala, S. Nilholm, C. & Göransson, K. Paju, B. Kajamaa, A. Pirttimaa, R., & Kontu, E. Paloniemi, A. Kärnä, E. Pulkkinen, J. & Björn, P. Panula, A.-M. Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. Rinkinen, A., & Lindberg, M. Rytivaara, A., & Kershner, R Pulkkinen, J., & Takala, M.

**Этапы исследования:** исследования проводились в три этапа: 1) аналитико-поисковый (2014-2016 гг.) – выбор темы, осуществлялось теоретическое обоснование проблемы, поиски материалов, разрабатывались методологические основы, научный аппарат и программа исследования, формировалась родниковая база исследования; 2) научно-эмпирические изыскания (2016-2017 гг.) - продолжался сбор и анализ эмпирического материала в библиотеках, налаживались контакты и разрабатывались документальные материалы, полученные через контакты электронной почтой, а также из Европейской ассоциации педагогического образования (Брюссель) осуществлялся анализ современного состояния педагогического образования; 3) систематизирование и обобщение результатов (2017-2020 гг.) - проводилась смысловая интегрированная обработка данных; ее систематизация; проводился анализ исследовательских материалов по теории и практике организации педагогического образования в Англии; разрабатывались рекомендации по внедрению результатов исследования в систему педагогического образования у нас.

**Научная новизна диссертационного исследования** заключается в том, что впервые на материалах доступных у нас в библиотеках и в Интернете проводился комплексный анализ характеристики факторов и

исторических предпосылок развития высшего педагогического образования в социокультурном контексте. Рассмотрены подходы, концепции и идеи педагогического образования и их переподготовки в Англии, выявлены и проанализированы ведущие модели обучения работающих учителей в странах Западной Европы (пятицикловая технологическая модель, рефлексивная модель, модели обучения на базе проектов), выяснены особенности организации педагогической квалификации учителей в Англии и тем самым определены общие тенденции их профессионального развития.

В научный оборот таджикской педагогической науки введены новые идеи и подходы к организации системы подготовки учителей и педагогических кадров в условиях трансформирующегося общества.

**Теоретическое значение исследования** заключается в конкретизации общетеоретических представлений о феномене послевузовского педагогического образования с учетом различных социокультурных детерминантов. Принципиальное значение имеет определение сущности феномена послевузовского образования педагогов через призму трех стратегических ориентаций: на личность учителя, на профессию, на место труда. В диссертации проанализированы подходы, концепции, и идеи послевузовского педагогического образования, которые способствуют дальнейшему определению методологических основ профессиональной подготовки учителей.

**Практическое значение результатов исследования** заключается в том, что на основе научного анализа английского опыта послевузовского педагогического образования предложен ряд рекомендаций по перспективным путям развития квалифицированных учителей - профессионалов в Таджикистане. Также, по нашему мнению, результаты исследования и практические рекомендации могут быть использованы в условиях реформирования системы педагогического образования Таджикистана, её присоединению к Болонскому процессу и тем самым её вхождению в европейское образовательное пространство.

Материалы диссертации могут использоваться в научно-исследовательской и преподавательской работе при подготовке лекционных курсов и семинаров в системе педагогического образования.

Основные положения и рекомендации, изложенные в диссертационном исследовании, внедряются в учебный процесс ТГПУ им. С. Айни, где диссертант непосредственно работала на весь период подготовки диссертации.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась в докладах и выступлениях на республиканской научно-практической конференции «Педагогическое образование: перспективы развития» (Душанбе апрель 2015 г.), на апрельских научно-практических конференциях в ДГПУ им. С. Айни (Душанбе ТГПУ, 24-25 апреля 2016-2017 гг.), на отчетных научных конференциях АПН РТ и во время выставок в ТНБ (2014, 2016, 2018 гг.).

**На защиту выносятся положения:**

1. В условиях стремительных общественных трансформаций в конце XX - на начале XXI вв. Англия, как и другие Западно-Европейские страны приняли курс на осуществление общеевропейской стратегии развития непрерывного и многоуровневого педагогического образования с целью повышения качества квалификации учителей и развития профессионализма педагога. Европейская стратегия утверждает образование педагогических кадров как профессиональную и общественную ценность, эффективную преобразующую силу педагогического образования.

2. В процессе активных теоретических поисков западных ученых проявляется большое количество новых идей, подходов и концепций, которые ведут к расширению понимания сущности последипломного педагогического образования, включая личностное и профессиональное развитие учителей, улучшение работы школы, системы образования и общества в целом.

3. В национальном докладе развития повышения квалификации учителей в Англии, отражаются история, традиции и реальные

социокультурные условия функционирования образовательной системы. Педагогическое образование развивается в каждой стране своими путями и осуществляется в различных организационных формах, проявляя тенденцию к консолидации и разнообразию (диверсификации) системы.

4. Научно обоснованное развертывание процессов модернизации системы непрерывного педагогического образования учителей в Англии нуждается в анализе и научном осмыслении европейского опыта, прежде всего послевузовское повышение квалификации педагогических кадров в условиях сохранения и критического анализа отечественных достижений в этой области.

**Публикации по теме диссертационного исследования.** Основные положения диссертационного исследования нашли отражение в 5 научных публикациях, из них 3 без соавторов, в том числе, в журналах рецензируемых ВАК РФ, 2 статьи в сборниках научных трудов и ведущих профессиональных педагогических журналах.

**Структура диссертации:** работа состоит из введения, трех разделов, выводов к каждому разделу, общего заключения и списка использованных источников (общее количество 166 источников, из них 106 – на английском, немецком, французском языках). Общий объем работы 183 страницы, в том числе 15 таблиц и 2 рисунка.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ**

## **1.1. Социокультурные условия развития педагогического образования в Англии**

В последнее десятилетие во всех странах мира педагогическое образование, так же, как и понятие, педагог и учитель перемежается с такими понятиями как «обучение в течение жизни», «непрерывное педагогическое образование», «дополнительная подготовка», «профессионализм учителя или педагога», «повышение квалификации преподавателей», «непрерывная подготовка учителей», и т.д. В этом смысле расхождения в этих терминологиях, отражая разнообразие педагогических традиций и современных концепций профессиональной подготовки учителей в странах Западной Европы, особенно в Англии затрудняет процесс научного исследования аналогичных явлений в различных социокультурных контекстах [72,73.75].

Безусловно, педагогическое образование развивается как специфический социокультурный феномен, направленность которого определяется социально-педагогическими факторами и иерархией ценностных ориентаций исторического развития общества. По изменяемым условиям общественного культурного и профессионального развития педагогов в Англии осуществляет корректирующие и трансформирующие функции, обеспечивая рост роли и квалификации учителя в воспитательном процессе и в социальных изменениях в целом.

Социокультурные условия, так же, как и политико-экономические преобразования в Англии второй половины XX века в значительной степени оказали огромное воздействие на содержание образования и развитие педагогики. Поэтому, выход Англии из послевоенного кризиса мы сознательно правомерно рассматриваем как переход к рыночной системе

хозяйствования, где многоукладная экономика составляет базис гражданского общества. Государственный строй в Великобритании – это тот основной институт, который моделирует социальную среду путем формирования законодательной основы взаимной ответственности руководителей и управляемых. В этом случае и только на базе такой системы полной взаимной ответственности может быть реализовано перспективное и эффективное экономическое и социальное управление страны. Хотя английскую систему нельзя называть социальной, но многие факторы здесь является решающим для социального развития. Государство в Англии берет на себя обязанность заботиться о социальной справедливости, благосостоянии граждан, их социальной защищенности. Она стремится совместить экономическую свободу с социальной защитой отдельных слоев населения.

Ценности и цели английской цивилизации, так же, как и любых других народов, являются системообразующими в структурировании, функционировании и развитии образовательного пространства, которые можно охарактеризовать следующим образом:

- исторические нормативно-регламентирующие факторы фиксируют и регулируют процесс организации образования, обеспечения ее качество и доступность, а также устанавливают пределы вариативности;

- организационно-управленческий, обеспечивающий координацию между образовательными и другими учреждениями инфраструктуры, общественными организациями и т.п., а также эстетику и этику взаимодействия различных профильных институтов;

- субъективно-деятельностный, что обеспечивает связи между различными видами социальной деятельности, в частности, образовательную с культурно-просветительской, которые стимулируют новые формы взаимоотношений, необходимость в методическом сопровождении социальных процессов, консультировании и тому подобное;

- коммуникативно-информационный, предусматривающий множествен-

ность и разноплановость позиций и взаимосвязей между субъектами образования и социальными партнерами [39, с.126].

В англоязычной политической науке есть такой термин «The Welfare State», который означает – государство всеобщего благосостояния. В энциклопедическом словаре этот термин интерпретируется как форма правления, при которой государство защищает и способствует экономическому и социальному благосостоянию граждан на основе принципов равных возможностей, справедливого распределения богатства и общественной ответственности за граждан, неспособных воспользоваться минимальными условиями для хорошей жизни [97].

Идеал государства всеобщего благосостояния проник в западную политическую культуру в послевоенный период, особенно в Англии в 50-е годы, где рабочее движение и профсоюзы становились влиятельными. Для тех, кто менее привилегирован, и особенно для рабочих классов, идею государства всеобщего благосостояния подсказывало чувство справедливости. Вот почему социолог Т.Н. Маршалл определенно стал утверждать, что «государство всеобщего благосостояния как отличительная комбинация демократии, благосостояния и капитализма» [140, с.25].

Как отмечают некоторые исследователи, Великобритания была в списке тех западноевропейских стран, где во второй половине XX века в конституционных законах (исходя из самой Конституции) закрепляется понятие «социальное государство». Исходя из этого, функции и обязанности государства меняются в пользу социально-экономических прав граждан, на примере права на труд, на отдых, на социальное обеспечение.

В то время было много дискуссий о распределении доходов и о социальной справедливости. В 1960-х годах в Британии вновь открыто начали говорить о борьбе с бедностью. Планируются новые меры по поддержанию доходов, и потому видно, что в целом, в Великобритании значительно улучшилась доступность официальной статистики. Во второй половине 1970-х годов была создана Королевская комиссия по

распределению доходов и благосостояния.

Историки педагогики и образования в Англии много писали об отношениях, которые сложились между образованием и обществом в целом. На протяжении более четырех десятилетий наиболее часто упоминаемой целью исследований в области истории образования в Великобритании было изучение этих взаимосвязей, и теперь есть очень большая и разнообразная литература по этой теме [131].

По нашему мнению, процессуальный срез культуры позволяет актуализировать и выяснить сущностную характеристику понятия «социальные условия», поскольку культура как процесс функционирует в пространстве взаимодействия и отношений различных социальных субъектов (социальных групп, организаций, учреждений), образующие образовательное пространство. В отграничении от них культура застывает в различных предметных формах, лишь фиксирует ценности и традиции предыдущих исторических периодов [28, с.235].

Начнем с того, что некоторые исторические источники пишут о том, что в Британии ещё во времена римской оккупации (от 43 до 400 г. н.э.) существовали какие-то школы. Также имеются неуверенные свидетельства Лоусона [123] о том, что в Римской Британии развивалось образование, но практически не сохранились никакие записи об образовании учителей.

Существует множество свидетельств того, что Римская Британия имела грамотную культуру. В этом нет сомнения, так как археологические раскопки указывают на законы и приказы имперского правительства того времени; надписи на военных и гражданских зданиях, вехах, религиозных алтарях и надгробиях; буквы и инвентарь, хранящиеся на деревянных табличках и т.д. То есть говорить о том, что образование в Англии появилось в эпоху Северного Возрождения или даже во времена Просвещения неправильно.

Неудивительно, что предпосылками современного педагогического образования в Англии служили социокультурные условия всего периода

истории культурного развития региона и когда рассматриваем такие же условия во второй половине XX века или в начале XXI века, то первым делом опять-таки выступают историко-культурные и социально-политические корни.

Естественно, о каком периоде бы мы не говорили роль учителей в образовании, обязательно выделяется особым шрифтом. Так, например Raffaella Cribiore пишет: Письмо (почерк) учителей демонстрирует значительную степень красоты, то есть привлекательную ровность и точность знаков. «Учителя пишут письма прекрасной красоты для подражания детям», - писал Иоанн Златоуст в четвертом веке до н.э.[103].

Этот автор, ссылаясь на литературные источники, указывает на то, что ещё в Римской Британии было выведено строгое разделение уровней обучения. Хотя не говорят о каких-либо фиксированных возрастных ограничениях для поступления на определенный уровень (или окончания), но пишут о том, что образование на начальном уровне в значительной степени зависело от обстоятельств. Цели первого этапа состояли в том, чтобы научить базовому чтению, письму и счету. Преподаватель второго уровня, грамматик, учил студентов свободно читать литературные тексты (особенно поэтов) и укреплял грамматические и орфографические знания языка. В школах риторики молодые люди из элиты читали прозу (в частности, ораторы и историки), продолжали изучать некоторые стихи и совершенствовали свое устное и письменное выражение [153, с.323].

И кажется разумным предположить, что в конечном итоге в стране была трех направленная система образования, сходная с такой в других римских провинциях: «элементарное обучение (чтение, письмо и арифметика), грамматика (правильное составление и изучение литературных текстов) и риторика (теория и практика ораторского искусства) [153, с.323].

Тем не менее, очень маловероятно, что таким образовательным обеспечением пользовалось более чем ничтожное меньшинство людей.

К тому же современная Британия под общим названием Великобритании административно делится на четыре отдельные суверенные историко-географические составляющие субъекты: Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия каждая из которых, естественно, имеет свои социокультурные условия, также и собственные системы.

При штудировании историко-педагогических источников выявляется, что система педагогического образования и воспитания в Великобритании имеет свои специфические особенности, которые в первую очередь зависят от условий, в том числе социальных и культурных.

Период, который нас интересует, охватывает середину 50-х годов прошлого столетия, и потому в первой главе больше будем говорить об этом периоде, но во второй главе в силу того, что 1 января 1973 Великобритания стала членом Европейского Экономического Сообщества, то целесообразнее будет, если мы дадим предпочтение именно с этого момента. В тоже время, принимая во внимание социокультурные предпосылки, надо будет коротко рассмотреть предыдущий период с конца второй мировой войны.

В конце войны повышается политическое влияние лейбористов (лейбористская партия, которая тогда объединяла более 3 млн. чел.), и обнародовав весной 1945 года программу послевоенных преобразований – манифест «Лицом к будущему» (авторы – К. Эттли, Э. Бевин, Ф. Моррисон), имевшую цель либерализации общества. Лейбористы прямо так и написали в этом манифесте, что «Лейбористская партия – есть социалистическая партия и гордится этим». Ее конечная цель – создание «Социалистического содружества Великобритании», лучший путь к которому плавная и постепенная эволюция в рамках «смешанной экономики», а именно повышение в ней удельного веса государственной собственности [169].

Безусловно, английская система образования даже во время войны не оставалась за гранью внимания правительства. Став во главе лейбористов, а потом и правительства К. Эттли 3 августа 1945 года назначил первым министром образования своего однопартийца Дэвида Хардмана (1901-

1989), выпускника Кембриджа, чьи сильные стороны заключаются в его связях со старейшими университетами [135, с.315], которые впоследствии очень благотворно работали над повышением качества преподавателей. Главной задачей этих влиятельных людей было выполнение положений Закона об образовании от 1944 года. Они с энтузиазмом приняли этот вызов и поставили перед собой амбициозные задачи, включая повышение школьного возраста до 16 лет и предоставление бесплатного питания учителям.

Одним из важных социально-ориентированных условий этого периода является то, что труд учителя и его профессионализм считался особым критерием национальной политики Англии. Учитель и педагог, являясь, духовным наставником, своим долгом считал умственное и духовное формирование компетентности в развитии нормальных учеников [78].

В этот период был заложен фундамент содержания обучения учителей школ и их качественных профессиональных навыков, которые включали в себя общую психолого-педагогическую, методологическую и предметную подготовку, к тому же в Англии в систему ввели обязательную педагогическую практику. Чтобы полностью изучить образовательный опыт на этом этапе, потребовалось бы еще больше исследований, подобных тем, которые были предприняты в Англии. Для нас всего два источника уже достаточны, чтобы убедиться в значительном различии зависимости от того, было ли здесь воздействие университетского образования.

Также известно, что отношение к образованию различалось даже в зависимости от религиозных взглядов и социального положения [135]. Опыт обучения людей рабочего класса, даже в этот период, был таким же разнообразным, как и сам рабочий класс. Указывать на это не значит делать социологические обобщения, если говорить об образовании и социальном контроле, то это не соответствует действительности; это делает их сложными. Однако в основе этой сложности лежит то, что исторически ориентированная социология образования могла бы с пользой это

исследовать.

Программа, предложенная лейбористами, также предусматривала широкие меры в социальной сфере: совершенствование системы здравоохранения и медицинского страхования, развертывание жилищного строительства с участием государства, улучшение системы народного образования.

Именно в это время отличались программы по обучению (развитию, подготовке или обучению) *preservice* учителей без отрыва от работы, которые можно рассматривать как часть сложной сети политики и практики, созданной отдельными лицами и группами, взаимодействующими на институциональном, местном, национальном и глобальном уровнях. Однако в литературе, посвященной политике и практике педагогического образования, только, кажется, что в 70-ые годы основное внимание уделяется академическим, профессиональным и техническим аспектам таких явлений [121,126,117,157,162,155,124].

Нам немного пришлось остановиться на структурном измерении. Опираясь на аналогичные анализы, проведенные другими учеными [147,127,115,106,138,113,146,116], мы, также сравнивая явления между «развитыми» и «развивающимися» обществами и их внутренними тенденциями, находим в лучшем положении именно те концепции и разработки стратегий, которые касались программ подготовки учителей и повышение их квалификации, вмешательства в политическое измерение педагогического образования на местном и национальном уровнях.

Хотя ещё к середине 20-х годов Англия имела трехступенчатую систему национального народного образования, они нашли свое отражение в Законе только 1944 года. К тому же многие из особенностей, описанных в этом законе, уже до этого становились поводом для дискуссий. Особенно повышение ответственности и полномочий каждого местного органа образования, и обязанности, возложенные на них, а также на субъекты образования, в том числе учителей включая тщательную подготовку и

разумное планирование их профессионализма, передачу полномочий, которые в течение некоторого времени будут привлекать всю их энергию и внимание. Безусловно, можно предположить, что желание принять их полномочия со стороны местных органов образования в Англии, и новые разработки также потребуют сотрудничества между властями в большей степени с педагогами и учителями, чем это было ранее необходимо.

В этом же просматривается, что за последние годы много дискуссий и размышлений было уделено дальнейшему развитию педагогических кадров, но схемы предложения и проекты, которые выдвигались время от времени, до этого не получили общего одобрения и они, как правило, основаны на опыте и исследованиях прошедших лет. В тоже время следует обратить внимание на возможность сотрудничества в рамках новой административной структуры, изложенной в Образовательной реконструкции (1943 г.), которая стала своего рода важным составляющим документом и основой к закону об Образовании 1943 г. [181].

Таким образом, форма истинного национального развития может быть реализована не по схеме, навязанной сверху, а благодаря опыту, накопленному в успешной совместной работе. В этом направлении, как и в других, изменения, описанные в новых документах в части повышения качества квалификации учителей, могут быть обобщены следующим образом: (а) подчеркнуть позицию религиозного обучения как важнейшего элемента образования; (б) дать возможность школам, созданным добровольными органами, сыграть свою роль в предлагаемых мероприятиях; (в) модернизация учебной программы; (г) дальнейшее расширение молодежной службы; (д) улучшение условий, позволяющих бедным студентам поступать в университеты; (е) реформа нынешних методов набора и подготовки учителей.

Политические и экономические показатели Великобритании по окончании Второй мировой войны были существенно подорваны. Историки придерживаются мнения, что распад колониальной позиции в послевоенном

этапе привел к тому, что Великобритания прекратила существовать как центр великой империи, вследствие этого во время войны Великобритания претерпевает существенные экономические и политические потери. И когда война в Европе закончилась в мае 1945 года, Лейбористская партия отказалась принимать приглашение Черчилля о продолжении коалиционного правительства [160].

Такие непростые ситуации в Англии вызвали серьезные проблемы. Возможность насилия усилила разделение общин по религиозному признаку и политическому опыту, а также в некотором смысле ограничила доступ к власти и ресурсам. Хотя движение за гражданские права первоначально привлекло много сторонников по всем сообществам, переход к открытому и насильственному конфликту после 1968 года привел к еще более глубоким разногласиям. Между 1971 и 1973 годами испуганные меньшинства бежали из смешанных и в основном рабочих районов Белфаста и Дерри/Лондондерри. Вооруженные группы, базирующиеся в отдельных общинах и территориях, доминировали над политическим ландшафтом, в частности, в Белфасте, а Северная Ирландия в целом стала международным символом религиозной войны между «протестантами» и «католиками» и гражданского насилия [145].

Ещё в 1947 г. Великобритания достигла довоенного уровня производства. Правительство К. Эттли в это время осуществило важные экономические реформы, в частности национализацию ключевых отраслей экономики. Государству были переданы банк Англии, угольная, газовая, металлургическая промышленность, электроэнергетика, железные дороги – около 20% промышленных мощностей страны. В сфере внешней политики лейбористы полностью разделяли опасения относительно советской угрозы, высказанные Черчиллем в Фултоне. 1949 г. Великобритания стала членом НАТО, перед этим в 1947 году – предоставила независимость Индии.

На внеочередных парламентских выборах 1951 года консерваторы одержали победу. Рост массовой борьбы и усиление боевых настроений

рабочих свидетельствовали о начале нового поведения рабочего движения. В больших организациях рабочего класса - тред-юнионов и лейбористской партии - этот процесс выразился в наращивании оппозиции к правому руководству, что заставило лидера Лейбористской партии К. Эттли в конце 1955 года оставить свой пост. Новым лидером партии был избран Хью Гейтскелл (также представитель правого крыла). Но, уже в апреле 1955 года У. Черчилль тоже уходит в отставку. Энтони Иден, представитель консерваторов быстро завоевал репутацию «прогрессивного консерватора» и в мае 1955 г. становится премьер-министром. Не прошло и года, как правительство Э. Идена было втянуто в англо-франко-израильскую агрессию против Египта в 1956 г, повлекшую массовое противодействие внутри страны и объединила все демократические силы, в стране прошла волна массовых демонстраций и митингов протеста. Против политики правительства выступило руководство Лейбористской партии. Впервые в послевоенной истории страны официальная парламентская оппозиция отказалась поддержать развязанную правительством войну. Премьер-министром вновь стал У. Черчилль, который был у власти до 1955 года. Из следующих консервативных премьеров заметной фигурой считался Гарольд Макмиллан, возглавлявший кабинет в 1957-1963 годах. Консерваторы сохранили систему социального обеспечения и медицинского обслуживания, но денационализировали сталелитейную промышленность и транспорт. 1952 г. Великобритания приобрела с помощью американцев ядерное оружие. 1952 г. умер король Георг VII, королевой стала его дочь Елизавета II. Она на троне и по сей день [54, с.34].

Одним из важных реформистских направлений в это время было развитие факультетов, которое может помочь достигнуть консенсуса, вызвать поддержку и энтузиазм, а также реализовать инициативу перемен. Развитие факультета также может помочь подготовить учителей к их многочисленным ролям и изменить культуру в учреждении, изменив формальный, неформальный и скрытый учебный план. Настоящим тестом

развития факультета, однако, является улучшение преподавания и обучения в образовательном континууме и, в конечном счете, компетентности учителей.

Вторая волна реформ в системе образования проходила в шестидесятые годы. Период запомнился тем, что в обществе произошел взрыв свежих идей и различных стилей жизни, а также ростом молодежной культуры, которая бросила вызов всяким авторитетам. Многие рассматривали эти события как освобождение и расширение возможностей; другие относились к ним с отвращением и опасались краха общественного порядка. В университетах студенческие протесты привели к конфликту.

Брайан Харрисон утверждает, что: «Большинство людей, которые пережили 1960-е годы, не чувствовали, что они коллективно испытывают особый взгляд на десятилетие... Но как только десятилетие можно было считать завершенным, фраза «шестидесятые» стала идентифицироваться с отбрасыванием старых запретов, соглашений и ограничений» [94, с.98].

В 1960-х годах развитие «теории человеческого капитала», частично рассматривало экономический рост как функцию инвестиций в образование, и социологических теорий о «расточительстве», теперь убедило экономистов в том, что всестороннее образование является средством максимизации экономических результатов.

Ведущими представителями этой теории в 1960-х годах были Джон (позднее лорд) Вейзи (1929-1984), «чрезвычайно плодовитый писатель и аналитик, который полностью поддержал стремление к всеобъемлющему образованию» (Саймон 1991: 291) и Морис (позже лорд Пестон (1931-2016), который основал экономический факультет в Королевском колледже Мэри в Лондоне и консультировал различные правительственные департаменты и государственных секретарей в течение четырех десятилетий.

В феврале 1975 в соответствии с новыми избирательными правилами лидером партии была избрана М. Тэтчер (в правительстве Э. Хита - министр образования и науки). Впервые в истории Консервативной партии ее

возглавила женщина. В 1974 году Великобритания, как и другие развитые страны Запада, оказалась в состоянии кризиса (сильнейшей за послевоенный период): сокращение промышленного производства на 10%, ненагруженные мощности, безработица, рост цен (В 1974 г. - на 19%, в 1975 г. - на 24%). По темпам инфляции Великобритания обогнала остальные ведущие страны.

Ещё до прихода к руководству консервативной партии М. Тетчер в Министерстве образования и науки (DES) создала подразделение по оценке успеваемости (APU), его руководителем был избран Брайан Кей, с именем которого связаны многие нововведения преподавательской профессии (в том числе создание «Национального союза учителей» (DES 1976с: 19), задачей которого было содействовать в разработке новых методов оценки успеваемости и её мониторинг в школе.

Наряду с этим совет, определил и оценивал существующие инструменты и методы оценки, которые могут иметь отношение к этим целям, спонсировать создание новых инструментов и методов оценки с должным учетом статистических методов и методов выборки, содействовать проведению оценок в сотрудничестве с местными органами образования и учителями, выявить существенные различия в успеваемости, связанные с обстоятельствами, в которых учатся дети, в том числе случаи недостаточной успеваемости, и предоставить результаты тем, кто занимается распределением ресурсов в Департаменте, местных органах образования и школах [106, с.16].

Ответственность учителей станет приоритетом для последующих правительств - как тори, так и лейбористов – после выступления Коллагана Раскина в 1976 году. Нельзя забывать о том, что учителя Лондона бастовали «очень много раз» в период с 1974 по 1977 года (Коган, 1978: 81). Хотя, несмотря на необходимость правительства Вильсона сократить государственные расходы, оно приняло рекомендации и в 1975 году повышение заработной платы для учителей составляло в среднем на 27 процентов, но вскоре, серии забастовок разрушили школы и, по мнению

некоторых, подорвали перспективы экзаменов у многих учеников. Акция была признаком растущей унификации и политизации службы образования. Риторика «партнерства» между центральным и местным правительством и учителями была ослаблена.

Теперь образование вступило в гораздо более агрессивный период, когда забастовка и воинственность стали важным способом выражения и в котором официальные переговоры больше не могли считаться обязательными для основных партнеров [81].

Именно сдерживание роста оплаты стало основой антиинфляционной политики правительства. Другие меры борьбы с кризисом были традиционными: повышение налогов на потребительские товары, сокращение государственных расходов на социальные и культурные потребности, получения больших внешних займов у МВФ.

При правительстве Маргарет Тэтчер и ее двух главных секретарей по образованию, сначала Кита Джозефа, а затем Кеннета Бейкера, темпы изменений не уменьшились, а скорее увеличились (Whitty et al., 1987). В 1984 году правительство учредило Совет по аккредитации педагогического образования (CATE), целью которого было централизовать разработку начальных курсов. Нынешнее влияние моделей преподавания и обучения, продвигаемых, и действительно навязанных CATE, огромно. Критерии CATE (DES, 1984) и последующие «CATEnotes» последовательно раскрывают фундаментально техническую концепцию обучения, подчеркивая «навыки работы в классе» и учебную программу, которая сильно дифференцирована по традиционным предметам. Все это есть. Кроме того, на основе концепции общества, которая является иллюзорной и сильно партизанской. Так, например, хотя существует признание «различий» между учениками, нет признания неравенства или несправедливости, и когда упоминаются «экономические основы» «свободного общества», становится ясно, что это относится к конкретным представлениям о свободе и экономических отношениях.

Конец XX века стал периодом активного реформирования образовательной системы Великобритании. Современные радикальные преобразования в образовании Англии начались с Акта Бейкера, принятого правительством М. Тэтчер в 1988 году. Реформа, по этому акту, осуществлялась на основе синтеза неоконсервативной и неолиберальной образовательной идеологий. Ведущей ее идеей стало обеспечение высокого качества образования через введение образовательных стандартов.

Введение рыночных механизмов в образовательную сферу (свободного выбора школы, их дифференциации и информационного обеспечения, конкурентной борьбы за «клиента» между учебными заведениями). Однако эта система претерпела определенную критику среди английских педагогов, опираясь на то, что она пренебрегает определенными принципами социальной справедливости в пользу высокого качества образования «для немногих», делает из учителей не профессионалов, а «само зацикленных индивидов», которые минимизируют свои усилия в преподавательской деятельности, к тому же педагоги не поддержали проводимую реформу, из-за чего не был достигнут желаемый результат, вследствие чего ее подвергли большой критике.

Одновременно с этим натиском техников на курсах педагогического образования стало устранение того, что раньше называлось «учебными дисциплинами». Несмотря на то, что они подвергались нападкам со стороны многих сторон по-разному из-за их неуместности, их безвестности, их идеализма или их консерватизма, дисциплины, тем не менее, давали студентам возможность изучать образование и обучение в широком контексте. Их исключение из многих курсов в качестве отдельных и узнаваемых компонентов стало одним из факторов, послуживших основанием для недавних и текущих попыток по-новому определить роль философов и социологов образования [137].

Как известно до недавнего времени национальное агентство подготовки учителей в Англии проводило политику поддержки европейского измерения

в образовании, но с запуском процесса Брекзит (BREXIT) с чем столкнётся английское, да и вообще Британское образование, неясно. Хотя до сих пор у них особое внимание уделяется на использовании всех потенциалов современных средств массовой коммуникации и новых технологий в контексте Болонской системы, членом которого давно стало подавляющее большинство стран Европы. В то же время в нынешних условиях мировоззренческого плюрализма, английская система подготовки профессиональных кадров образования, не пытается к формированию единой теоретической основы профессиональной подготовки и деятельности учителя, а идет по пути развития различных взглядов на природу качества профессионально-педагогической деятельности и подготовке всей системы образования к этой деятельности.

Ещё в конце 70-ых годов XIX в. Англия постепенно начала терять своего влияние и во многом уступала Германии. Но удивительно то, что Германия на короткое время становилась лицом к лицу с острейшим кризисом после Первой мировой войны, а к середине 30-ых годов XX века опять доминировала в Европе. За этот период социокультурное преобразование негативно повлияло на образование и сложность процесса для становления педагогического образования, которое невозможно переоценить. Вот почему, Лидер либералов Великобритании Розбери говоря об этом отметил, что «торговля Англии не перестает уменьшаться и все то, что мы теряем, в главной части достается Германии» [40, с.116].

Только с принятием нового Закона об образовании (1944 г.) началась перестройка в системе, которая со временем становилась важным в обеспечении базовых знаний и навыков, которые необходимы для содержания определенного прогресса в этой структуре.

## **1.2. Исторические корни взаимодействия теории и практики в становлении профессиональных педагогических кадров**

Деятельность по повышению квалификации учителей направлена на

обогащение, обновление, пополнение и расширение знаний, полученных учителями в ходе их исходного обучения. Профессиональное развитие также является приоритетной целью проведения образовательных реформ, способные дать учителям новые навыки и улучшение их понимания определенных аспектов своей профессии, которая в конечном итоге зависит от правильной теории и эффективной практики.

В педагогическом образовании преобладают две модели подготовки: одновременная и последовательная. В первом случае теория и практика изучаются одновременно при получении начального педагогического образования. Во втором – квалификация приобретается путем педагогических исследований. В Англии, как и в большинстве европейских стран, программы подготовки учителей предусматривают специализации по предметам. Кроме того, педагогические университеты давно начали подготовку всех учителей для начальной школы и для нижнего уровня средней школы, а также преподавателей профессионально-технических училищ, по отдельности. Университетские учебные программы позволяют в течение первых двух семестров дополнительно получить «аттестат зрелости», что дает возможность закончить обучение не только со степенью бакалавра, но и с «аттестатом зрелости». Это предотвращает будущую дискриминацию, как в росте, так и в уровне заработной платы. Кроме того, таким выпускникам предоставляется возможность продолжить обучение в университетах с целью получения степени магистра, который является обязательным для преподавания в профессионально-технических училищах.

Европейский профсоюзный комитет образования настойчиво рекомендует, чтобы такая составляющая, как обучение школьников с особыми потребностями, была частью подготовки всех учителей, а не только тех, кто работает с такой категорией детей, поскольку в любом классе и на любом этапе обучения могут быть такие дети. Подготовка специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями может осуществляться как дополнительное образование для

тех учителей, желающих работать в специализированных школах, общеобразовательных школах или других учебных центрах. Чаще всего это происходит после начального уровня образования. Квалификацию они получают как учителя, как преподаватели высших учебных заведений; исследователи образования; учителя дидактики или общих курсов; руководители практики в школах; преподаватели (консультанты, координаторы, наставники, управляющие), что осуществляют контроль будущих учителей на их «рабочем месте».

Тут мы переведем интересное высказывание из «Teacher Education and Pedagogy Theory, policy and practice/The Cambridge Teacher series» 2013 года под редакцией М. Эванса, который пишет, что: «Восприятие низкого академического статуса педагогического образования часто восходит к его истокам». Менее известно, что ранняя история педагогического образования, включая раннее развитие учебных колледжей за пределами основного направления высшего образования (Higher Education) и более поздний «академический сдвиг» («academic drift») (Pratt, 1997) сектора колледжей, также оставила значительное структурное наследие педагогического образования, не в последнюю очередь в том, как эта область в настоящее время создается в университетском секторе. Здесь намеренно используется термин Пратта «академический дрейф», а не другие альтернативы, например, «универсализация» [132, с.67]. Слово «дрейф» определяется Оксфордским словарем английского языка (1990) как «медленное движение или изменение, вызванное медленным течением»; слово имеет коннотации, как направления, так и неспешности, которые отражают историю эволюции педагогического образования. Но дрейф обычно продвигается четким иницирующим движением - возможно, толчком - в медленное течение. Как видно из анализа, приведенного в отчете Роббинса о высшем образовании (1963 г.), «когда преподавательский состав учреждается в университетском секторе, этот первоначальный импульс может рассматриваться как первый» [150, с.3]

Университеты Англии, которые считаются гордостью этого народа и по праву на протяжении всей их истории они считаются глобальными образовательными учреждениями, сочетают в себе две функции: с одной стороны, они являются ведущими научными школами, а с другой - профессиональными путеводителями бизнес элиты, которые утверждают их расположение в центре экономической и политической власти высшего образования. Ярким примером такого двойного доминирования являются университеты Оксфорда и Кембриджа. Как автономные университеты они в меньшей степени заинтересованы в максимизации доступа к рынкам образовательных услуг.

Зато их влияние формируется в научно-исследовательской сфере выработки знаний и существенной селекции будущих студентов и преподавателей, обеспечивает им не коммерческую прибыль, а высокий социальный статус и влияние.

Теория итальянского философа-неомарксиста Грамши (А. Gramsci) о глобальной гегемонии университетов, который основывает ее на взаимодействии двух режимов власти. Первый режим – это доминирование открытой государственной машины, то есть, когда государство позиционируется как сила. Второй режим – это гегемония, то есть спонтанное согласие большого количества населения или доминантной фундаментальной группы по определению общего направления развития общества. Суть гегемонии как нравственного, интеллектуального и политического господства над обществом заключается в том, что сознание господствующего класса, его мировоззрение, его идеалы воспринимаются обществом как справедливые, истинные, как общий здоровый смысл [130, с.307].

Он подчеркивает, что такая гегемония, в частности в сфере образования, возможна, прежде всего, в условиях развитого гражданского общества. Поскольку представляет собой социальный конструкт, существует в реалиях интеллектуальных требований, институциональной и

гражданской культуры, в которых сочетаются определенный образ жизни и мышления. Точка зрения А. Грамши созвучна с мнением французского философа постмодерниста М. Фуко (M.Foucault), который отличает политический суверенитет от управления как воплощение поведения проникновения во все сферы жизни [130, с. 310].

Великобритания – одна из редких стран, в которую почти уже тысячу лет, начиная с 1066, не ступала нога ни одного завоевателя, именно в Англии был создан один из первых парламентов в мире, она стала родиной особой системы образования, еще в период средневековья здесь начали действовать первые университеты. В течение длительного времени как административная, так и образовательная системы Англии не подвергались воздействию со стороны других государств, зато она влияла на процесс формирования и развития всех этих систем в других государствах мира. Долгое время Англия, затем Великобритания, была самой огромной и влиятельной метрополией в мире., но это не означало, что в самой Англии было все прогрессивное. К примеру, возьмём слова Gerald Bembaum, Helen Patrick, Sheila Jackson and Ken Reid в статье «A history of Postgraduate Initial Teacher Education in England and Wales, 1880-1980», которые пишут: в течение середины 19-го века началось постепенное и неуверенное расширение начального образования и не менее тщательные попытки обеспечить учителей, необходимых для этих школ. Тем не менее, так и оставалось, что обучение в начальных школах было низкооплачиваемой деятельностью с низким статусом, проводимой в основном учителями, которые сами родились в рабочем классе и которые теперь посвятили свой опыт преподаванию этого класса. Такие учителя, если они обучались вообще, были продуктом педагогических колледжей, в которых доминировали церкви, и от учеников не ожидали, что они, достигнут высокого статуса или интеллектуальных достижений. Действительно, подготовка преподавателей в колледжах была узкой, механической по отношению к преподаванию и обучению и способствовала подходу к

обучению, который ограничивал интеллектуальное развитие и стремление к знаниям» [141, с.7]. Одно из специфичных черт образовательной системы Великобритании состоит в том, что мы уже говорили о четырех независимых административных делений-стран, т.е. правильно будет, если скажем, что – Соединённое Королевство – это унитарная парламентарная демократия с конституционной монархией, которая состоит из четырех стран: Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия. Поэтому государственная образовательная политика в этих странах имеет независимый характер.

Государственная политика в Англии в области образования многообразна, исторически так сложилось, что университетское образование в Англии отличалось своей уникальностью на протяжении более восьмисотлетней истории. Хотя и тут есть разнообразные мнения исследователей, но в силу того, чтобы не отходить от целей, мы просто возьмём для сравнения примеры из прошлого, а также современные изменения.

Джон Локк писал, что «надлежащее призвание джентльмена - это служение его стране, и поэтому оно наиболее правильно касается моральных и политических знаний; и, таким образом, исследования, которые более непосредственно относятся к его призванию, - это исследования, посвященные добродетелям и порокам, гражданскому обществу и искусству управления, а также изучению права и истории» [125].

Мэдисон же объяснил, что республики должны быть рассчитаны на людей умеренной добродетели, которых можно найти в реальных обществах. «Если бы люди были ангелами, ни в каком правительстве не было бы необходимости. Если бы ангелы управляли людьми, не было бы необходимости ни во внешних, ни во внутренних органах управления». К сожалению, ни граждане, ни правители не могли рассчитывать на то, чтобы действовать как ангелы, но хорошее правительство было возможно в любом

случае, если конституция обеспечивала надлежащий контроль.

Примеры же из современной истории развития образования указывают на то, что правительство консерваторов в конце 1970-х по конец 1980-х годов, когда в Англии внедрили ряд рыночных механизмов в системе образования, включая выбор родителей, представительство родителей в органах управления, позаботились о том, чтобы учителя усовершенствовались, т.е. «учёба на весь период жизни» стояло на первом плане в их разработках, наряду с общедоступным предоставлением информации об оценке, с которой родители могли сравнить одно заведение с другим.

Важнее было то, что высшее образование было подвергнуто реформе в последние десятилетия с целью сокращения разрыва между богатыми и бедными в контингенте студентов. Так как в Англии исторически высшее образование было доступно только высшим социально-экономическим группам. На первый взгляд, кажется, что их участие в высшем образовании значительно возросло за последние десятилетия, на самом деле эмпирические данные свидетельствуют о том, что, остается большой, да и увеличивающийся разрыв в участии в высшем образовании между более богатыми и более бедными студентами. Хотя мы находим в документах сведения о том, что для финансирования этого расширения были введены платы за обучение для высшего образования. Очевидно, что одно противоречит другому, так как при платном обучении есть опасения, что это будет способствовать снижению спроса на высшее образование среди бедных [149, с.456].

Теперь возвращаемся к тому, что совокупность исторически сложившиеся четыре типа образовательных структур единого королевства является зоной конкретного взаимодействия национальных образовательных систем. Взаимное использование особенностей одной области в образовательном пространстве других создает эффективные образовательные ситуации в этих областях и способствует дальнейшему

развитию субъектов образования, как пользователей услуг, так и производителей, особенностями которой можно назвать: согласованность образовательной политики всей Великобритании, взаимное сближение и взаимодополняемость национальных образовательных систем четырёх субъектов, синхронизация их действий, которая достигается на основе их регулирования наднациональными институтами. К тому же она способствовала зарождению эффективных тенденций к формированию образовательного пространства за пределами Великобритании.

Английское профессиональное образование – очень своеобразное явление. Вообще английская модель подготовки педагогических кадров сохранила свои исторические традиции и благодаря чему она развивается стабильно и эффективно. Эволюционные изменения в системе образования Англии всегда проходят с учётом вызовов и запросов времени и, хотя они видоизменяются, но сохраняют свои культурно-исторические и собственно педагогические традиции. Первым делом в соответствии со своими традициями педагогические кадры, их подготовка и деятельность в Англии не обходится без исторического опыта и принципов, накопленных на основе теоретического учения таких великих мыслителей, как: Эразма Роттердамского, Томаса Мора, Джона Локка, Герберта Спенсера, Роберта Оуэна, Б. Рассела, М. Макмиллана, С. Берта, Д.Е. Адамсона и др.

Наше решение анализировать исторические корни взаимодействия теоретического и практического мы обосновываем тем, что важнейшее предписание к любой теории всегда было, то, что она должна соответствовать реальным и подлинным фактам. Тут мы приведём слова А. Эйнштейна, что «чисто логическое мышление само по себе не может дать никаких знаний о мире фактов; все познание реального мира исходит из опыта и завершается им. Полученные чисто логическим путем положения ничего не говорят о действительности» 95, с.65].

Нидерландский гуманист Эразм Роттердамский, писавший только на мёртвом латинском языке, в своих педагогических работах. «Речь о

достойном воспитании детей для добродетели и наук...» (1529) [105, с.487-544], и «О приличии детских нравов» [104, с.1033-1044] выдвигал идею о том, что люди воздействием разума воспитывая себя, побеждают природу, т.е. инстинкты и страсти. К тому же эти произведения Э. Роттердамского были написаны им, в Англии, когда он жил у своего лучшего друга Т. Мора [148].

В эпоху Возрождения в центре гуманистического мировоззрения Т. Мор создаёт утопическую теорию, которая привела его к истокам большой социальной остроты и значимости человека. По словам Т. Мора, человек имеет право на всестороннее слаженное развитие и в этом развитии человека им выделены общественные и личные стороны, которые проявляются в любви к профессии и скромности, добродетели и взаимопомощи. Именно ему принадлежат принципиальные педагогические идеи: равенство образования (независимо от пола); равенство начального обучения (обязательное); преподавание полезных светских знаний (чтение, письмо, математика, музыка, естествознание, агрономия и др.); важность и необходимость освоения любого ремесла; неприменность самообразования.

Утописты подытоживали свои идеи важностью образования, которое является постоянной темой всей утопии. Представляя Утопию, Гитлодей подчеркивает, что стремление утопистов учиться является главной особенностью, которая отличает их от их европейских коллег. Основная критика Гитлодея европейских советников и королей (и, как следствие, европейских читателей) заключается в их нежелании изучать то, что неудобно или незнакомо. Он иллюстрирует противоположную тенденцию утопистов, отмечая, что 1200 лет назад кораблекрушение привело древних египтян и римлян на их остров; и из-за стремления утопистов учиться, они вскоре приобрели практически все полезные аспекты древних технологий и культуры. «Эта готовность учиться», - утверждает Гитлодей, - «действительно важная причина того, что они лучше управляются и живут более счастливо, чем мы, хотя мы не уступаем им в мозгах или ресурсах»

Образование в Утопии – дело всей жизни. До рассвета, во время еды, во время вечернего досуга утопистов постоянно окружают публичные лекции, вдумчивые проповеди, беседы за столом с мудрыми старейшинами и настойчивое приглашение узнать больше. Все граждане получают профессиональную подготовку как в сельском хозяйстве, так и, по крайней мере, в одной (а зачастую и в двух) необходимой профессии, включая как мужчин, так и женщин. Что еще более важно, все граждане также получают либеральное образование в эразмианской модели, несмотря на тот факт, что только очень немногие из них предназначены для научной карьеры на полный рабочий день. Кроме того, значительная часть свободного времени в обществе посвящена интеллектуальным занятиям, включая лекции перед рассветом, которые (несколько неправдоподобно) привлекают большие толпы активных слушателей [89, с. 115-116].

Сторонник социалистического утопизма Томас Мор видел несокрушимость общества в образовании. К тому же образование у него осуществляется в виде ученичества в государственных школах, откуда впоследствии берет своего начало принцип педагогического ученичества.

Противник схоластической системы обучения, Дж. Локк подчеркивал, что образование должно опираться на знание, основанное на опыте. В своём важном философском труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) он вслед за Бэконом, всесторонне обосновал учение происхождения знаний и идей из чувственного опыта. Свою основную педагогическую работу «Мысли о воспитании» (1693) он посвятил вопросам семейного воспитания «джентльмена». Цель воспитания Дж. Локк видел в подготовке джентльмена (ребенка из состоятельных слоев), который умеет разумно и прибыльно вести свои дела, не мешая другим, имеет здоровый дух в здоровом теле и умеет вести себя в обществе. Хотя, он категорически выступая против школьного образования, которое считал отражением общества, аморального в своей сущности, отстаивал домашнее, индивидуальное воспитание детей, но между идеями Дж. Локка и реальными условиями английского

образования того времени не было противоречий.

Безусловно, идеи Т. Мора и Дж. Локка (природного воспитания, демократизации системы обучения, обогащение содержания образования и др.) оказали благотворное влияние на развитие школы и педагогики. Поэтому модернизация системы педагогического образования стала возможной в результате эволюции системы, которая, с одной стороны, сохраняет и развивает традиции, с другой – видоизменяется в соответствии с запросом времени. Современные процессы реформирования системы педагогического образования в Англии направлены на: углубление интеграции высшей и средней школы в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации учителей. Сегодня в Англии видится высокоразвитое стабильное партнерство всех институтов системы высшего образования, которые готовят педагогические кадры, и средних общеобразовательных школ как учреждений, где осуществляется практическая профессиональная подготовка и повышение квалификации педагогов. Развитие деятельно ориентированной системы подготовки учителей, способных к эффективной учебно-воспитательной работе в школе. Существенную роль в формировании новых общественных требований к профессионализму учителя, его профессиональных функций и деятельности играет внедрение в систему образования Англии европейского измерения в образовании, в частности, совокупности мероприятий по подготовке учителей-европейцев (разработка и внедрение специальных учебных курсов, совместные европейские научно-практические проекты, прохождения студентами педагогической практики в школах зарубежных стран и тому подобное), ученичества, педагог-наставник и партнерские отношения высшего учебного заведения и школы в практической подготовке будущего учителя.

Современные стратегические цели повышения профессиональности учителей в Англии строятся на принципе, что профессиональные учителя должны быть в состоянии подготовить студентов к жизни в обществе и

экономике, в которых они должны учиться, также с готовностью и способностью учиться в течение всей жизни.

Вопросы профессиональности преподавателей также имеют высокий приоритет из-за собственных опасений преподавателей относительно будущего своей профессии: достаточно ли это привлекательно для талантливых новичков? Достаточно ли они вознаграждены и поддержаны в их работе? Поскольку учителя ежедневно контактируют со студентами, которые могут обучать следующее поколение учителей, их энтузиазм и моральный дух оказывают большое влияние на предложение учителей будущего.

Исследуемая нами литература показывает большое разнообразие определений и мнений относительно смысла понятий теории и практики. Корни этой концепции восходят к древним временам, в частности, греческому философу Аристотелю, но в греческой традиции, особенно у Платона, теория представляет собой противоречивое, абстрактное и самоотверженное знание, которое делает выводы из принципов путем строгих рассуждений. В педагогическом смысле теория – это набор тезисов по данному предмету, организованный более или менее систематическим образом, а «Понятие «научная теория» - это гипотеза, проверенная после того, как она подверглась контролю рассуждений и экспериментальной критике» [119, с.299].

Столетие назад Клод Бернард рассматривал научную теорию как проверенную гипотезу, после того как она подверглась проверке разума и экспериментальной критике. Позже научные теории были определены как систематические концепции, методично организованные в соответствии с научными соглашениями, которые обуславливали как наблюдение явлений, так и использование инструментов наблюдения (Pierre Duhem 1914). Современные философы науки, такие как Кун (1970) или Лакатос (1970), включили в свои представления о научной теории роль социальных факторов, таких как общие убеждения, ценности и упрямство их практиков.

Акцент сместился с точки зрения науки как совокупности знаний на науку как деятельность, направленную на получение знаний. Научные теории становятся интеллектуальными инструментами тех, кто занимается этой деятельностью, которые погружены в то, что Кун (1970) назвал «дисциплинарной матрицей», сложным и довольно изменчивым набором общих убеждений и ценностей среди ученых того времени. Мы находим, что последние взгляды более соответствуют нашему восприятию нашей собственной работы. Соответственно, мы определяем оптимальную теорию кормления (OFT) как исследовательскую программу, связанную с деятельностью по сбору ресурсов у животных. Дисциплинарная матрица его практиков включает в себя веру в адаптацию путем естественного отбора, веру, достаточно сильную в современной научной атмосфере, чтобы не подвергаться проверке в каждом конкретном случае [119, с.300].

Термин практика у тех же греков – это то, что касается действия, а не производства (к примеру, поэзии) и не теории. В обычном смысле практика - это упражнение, применяемое к реальности. В современном философском смысле практика - вся совокупность деятельности людей, направленной на освоение и преобразование природы и общества, составляющая движущую силу развития общества и человеческого познания или же это все, что касается конкретного действия человека, с одной стороны, в его интеллектуальном измерении, а с другой стороны, в его этическом измерении.

За последние десятилетия исследователи разных сфер науки выдвигают свои идеи относительно практики и компетентности учителей в образовании (Fenstermacher, 1994; Korthagen & Kessels, 1999), этике (Nussbaum, 1986), теории познания (Toulmin, 1990) и социальных науках (Van Beugen, 1988). В частности, мнение Аристотеля о проявлениях знания часто цитируется. Аристотель различает философско-созерцательные знания (*nous*) от знания, что связано с окружающим миром (*epistème*), знанием практико-этического действия (*phronèsis*) и «практические» знания, навыки (*technè*). Аристотель

считает, что первые две формы знаний превосходят две последние. Отношения между эпистемой и реальностью остаются ограниченными ментальной связью, с помощью которой, в Аристотелевских терминах, эти две формы познания резко отличаются от знаний, которые направлены на практические действия. В современной терминологии эпистема, и в меньшей степени, мы можем говорить о знаниях, которые происходят от рассмотрения явлений.

Величайшим достижением и собственностью английской теории и практики профессиональной подготовки учителей являются гибкие учебные планы, которые способны внедрить двухуровневое изучение педагогической теории: базовая подготовка учителя при которой изучается теория среднего порядка, связанная преимущественно с практическими педагогическими знаниями; повышение квалификации, при которой изучается теория высшего порядка, связанная с методологическими знаниями.

В образовании значение термина «теория» варьируется от связи с научными знаниями, академическими предметами и до эмпирических и прагматических знаний, таких как методология образования. Дуализм теории и практики, который отражен в словарном определении, также очевиден в образовании, где теория часто понимается как все, что не является практикой. Возможно, именно поэтому термин «теоретический» регулярно используется для обозначения академического, а не практического.

Содержание учебных программ и организация обучения обеспечивают деятельностную ориентацию профессиональной подготовки. Рабочие учебные программы в Англии показывают, что они решают вопрос о направлении студентов на высокий стратегический уровень педагогической деятельности, когда учитель ориентируется в целостной образовательной системе, самостоятельно определяя цели, содержание и технологии собственной профессиональной деятельности.

Основная цель педагогической практики в Англии в контексте нового

осмысления заключается в том, чтобы выступать источником знаний о реальном учебном процессе, быть наглядным примером теоретических знаний, служить источником познания сущности педагогической деятельности в процессе выработки студентами – будущими учителями профессиональных педагогических умений, навыков и способностей к решению главных задач педагогической деятельности. Она строится по принципу постепенного усложнения задач: от ознакомления с типами учебных заведений и особенностями построения учебной работы к решению специальных задач синтеза операционных комплексов педагогической деятельности [48, с.217-224].

История применения психологических теорий в образовании была описана как «пятнистая» (Sternberg, 2008). Джон Дьюи (1938/1997) был одним из первых серьезных ученых в области образования, который серьезно отнесся к этой задаче, и большая часть современной психологии образования может рассматриваться как большая часть работы Дьюи.

Существует неявное предположение, что между теорией образования и практикой существует осязаемая связь. В действительности, однако, связь между теорией образования и практикой в классе является более сложной, чем обычно предполагается. Но в английской традиции мы также наблюдаем другой важный фактор, что исторически в течение XVIII - XIX вв. наблюдалось оживленное движение студенчества между странами колониального Нового мира (США и Канада) и странами метрополиями Старого Света, преимущественно Западной Европы, в которые приезжали американцы приобретать академические степени. Как известно, первые вузы США основывались на базе преимущественно английской образовательной традиции, такими как Оксфорд и Кембридж, а затем, в течении XIX века распространенной была практика выезда американских граждан в Европу для получения высшего образования, ведь сравнительно молодые американские вузы не могли обеспечить образование соответствующего качества, а преподаватели путешествовали с целью заимствования опыта по

улучшению методик преподавания и проведения научных исследований [161]. Подобная ситуация наблюдалась и в Индии, Пакистане и Австралии, где развитие высшего образования полностью зависело от английских колонистов, которые в первой половине XIX в. открыли университеты в Сиднее (1850 г.), Мельбурне (1853), Аделаиде (1874 г.) и на острове Тасмания (1890 г.). Вполне естественно, что университеты в колониях поддерживали тесные связи с английскими университетами, которые обеспечивали вузы своих стран педагогическим персоналом, а также осуществляли последипломную подготовку выпускников [76, с.7].

Безусловно, система образования в Англии была расширена и реорганизована несколько раз в течение 20-го века, с введением в 1940-х годах трехсторонней системы, разделяющей среднее образование на гимназии, средние технические школы и средние современные школы. В 1960-х годах это стало постепенно сокращаться в пользу общеобразовательных школ. Дальнейшие реформы в 1980-х годах ввели Национальную учебную программу и позволили родителям выбирать, в какую школу ходить их детям. Академии были введены в 2000-х годах и стали основным типом средней школы в 2010-х годах.

Важнейшим шагом к улучшению качества образования в Англии был Закон о реформе образования 1988 года, который внес существенные изменения в систему образования. Послевоенный консенсус, в конце концов, рухнул в 1979 году на фоне растущей инфляции, растущего дефицита платежного баланса, беспрецедентного обесценивания валюты, роста безработицы, ожесточенных производственных конфликтов и того, что многим казалось ослабевающей управляемостью.

В конце 70-х гг. XX века Великобритания все еще была одной из ведущих стран мира, но стала все больше уступать конкурентам на мировом рынке (Не только традиционным - США, ФРГ, но и новым, в частности странам Юго-Восточной Азии). Капиталы и лучшие умы покидали страну, она находилась в условиях жесткой инфляции. Постоянным явлением жизни

Великобритании стали забастовки, которые в мире называли «английской болезнью», упадок авторитета страны на международной арене. Все мероприятия, применяемые британским правительством, больше напоминали косметический ремонт, тем временем страна постепенно шла на дно.

Понимая, что необходимо принимать конкретные меры, никто четко не представлял, какие именно. Человеком, который имел четкий план действий, стала лидер Консервативной партии М. Тэтчер. Она стремилась к власти «с одним четким намерением: изменить Британию. Превратить ее из общества иждивенцев в самостоятельное общество. Из страны, которая привыкла выпрашивать что-то для себя, в страну людей, привыкших добиваться всего самостоятельно. Из страны, которая сидит и ждет неизвестно чего, в страну энергично действующих людей».

Основы курса консерваторов были изложены в принятом еще в середине 70-х гг. документе «Правильный подход». С приходом к власти М. Тэтчер многие её идеи получили практическое воплощение. Консерваторы обратились к новой версии классического рыночного либерализма XIX века. Хотя руководство лейбористов придерживалось молчаливого «ревизионизма» 1950-х и 1960-х годов, большие ряды простых людей обратились к более ранней смеси неомарксизма и «фундаменталистского» социализма 1920-х и 1930-х годов.

Эти изменения были направлены на создание «рынка» в образовании со школами, конкурирующими друг с другом за «клиентов» (учеников). Теория заключалась в том, что «плохие» школы будут терять учеников по сравнению с «хорошими» школами и должны либо улучшаться, либо сокращаться или закрываться. Реформы, которые включали введение национального учебного плана обязательным для школ, и чтобы преподавать определенные предметы и учебные программы, введения на ключевых этапах с 1 по 4 национальные оценки учебных программ посредством, так называемых стандартных тестов оценки (SATs). И

наконец, было введено финансирование по формуле, которое означало, что чем больше детей сможет привлечь школа, тем больше денег она получит. Открытая регистрация и выбор для родителей были возвращены, чтобы родители могли выбирать или влиять на то, в какую школу ходить их детям.

Теперь эти школы могут, если на это согласится достаточное количество родителей их учеников, отказаться от контроля со стороны местного правительства, стать школами с грантовым финансированием и получать финансирование непосредственно от центрального правительства. Правительство предложило больше денег, чем школа обычно получала от местной власти, что было соблазнительно. Это было расценено как политически мотивированный шаг, поскольку консервативное центральное правительство захватывало контроль со стороны местных властей, которыми часто управляли другие партии. Религиозное образование также было реформировано; Глава 1 закона требовала, чтобы большинство коллективных богослужений были «полностью или главным образом широко христианского характера».

Большинство теоретиков согласны с тем, что обучение нельзя изучать напрямую, но его природа может быть выведена из изменений в поведении (кроме Б.Ф. Скиннера, который утверждает, что поведенческие изменения – это обучение, и, следовательно, нет необходимости выводить дальнейшие процессы).

### **Профессиональное развитие учителей в Англии - как феномен педагогическо-культурного развития**

Изменение стандартов и механизмов общественного функционирования, вызванное активизацией глобализационных процессов и осложнением общественно-политической, экономической и культурной жизни, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, обуславливают необходимость модернизации системы профессиональной подготовки педагогов с целью формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов,

которые эффективно осуществляют полифункциональную педагогическую деятельность.

Система педагогического образования в Англии является одним из самых старых в Европе. С XIII века существуют и функционируют Оксфордский и Кембриджский университеты. В отличие от американской системы высшего образования, которая закрепила приоритет исследовательских университетов, предпочтение исследований над обучением, - традиции и прочность британских университетов, особенно Оксфорда и Кембриджа, обеспечиваются уровнем обучения.

Анализ научной литературы свидетельствует, о том, что разнообразие, которое является характерной чертой систем педагогического образования в Англии, обусловлено историческим временем, национальными особенностями и социальными условиями. Однако общим для всех систем педагогического образования Великобритании является обусловленность ее развития требованиями к подготовке учителей со стороны государства, общества и зависимость от мировых тенденций развития образования.

Важными в системе образовательных реформ на рубеже XX - начале XXI вв. в Англии являются выявление теоретико-методологических подходов к разработке государственных стандартов содержания образования, направленные на повышение качества знаний и успеваемости школьников/школьниц, новые учебные программы и вариативные курсы, развитие инфраструктуры педагогической деятельности и т.п. Система образования в Англии, основывается на принципах демократичности и доступности. Государственной стратегией Великобритании стало внедрение стандартизованного образования с целью улучшения знаний учащихся и повышения качества квалификации учителей.

Английская система повышения роли учителей и их квалификации складывается в начале XX века. Ещё до этого государственные структуры в Англии занимались повышением квалификации, вопросами, связанными с профессионализмом учителей, в том числе вопросами продолжения

обучения и переобучения учителей, как метод усовершенствования педагогического образования, существовал даже в эпоху английского просвещения. «Например, из истории прусского образования 70-х гг. XVIII века известно, что каждое назначение учителя в школу зависело от результатов государственного экзамена, который ему предстояло сдать» [32, с. 209].

Естественно, с возрастающей ролью глобализационных процессов и технологического прогресса, а в последствие и информационных сдвигов, новых информационных технологий предполагалось создание усовершенствованных систем и новых моделей высшего и педагогического образования, что подразумевало неоднократные реформы в образовательном процессе. К примеру, возьмём 70-е и 80-е годы XX века, когда резко возросла потребность в расширении системы образования, вызванная научно-техническим прогрессом. Как у нас в советской системе, так и за рубежом эти времена называют «революцией». Понятно, что, это потребовало резкого увеличения количества учителей, при этом не уделялось соответствующего внимания к качеству их подготовки. Результаты этого решения стали понятны позже, когда молодые учителя испытывали трудности в решении сложных проблем.

При анализе вопроса концептуального подхода к этапу развития непрерывного образования в Англии, мы пришли к выводу, что его особыми отличительными характеристиками являются: побуждающее воздействие на поиски в профессиональном развитии; двойная (бинарная) направленность на практический процесс работы и на результат в преподавательско-педагогической деятельности; эффективно-перспективная устремленность – формирование и развитие непрерывного образования как концептуальные основы формирования учителя и личности специалиста.

Безусловно, профессионализм учителя предполагает высокий уровень квалификации педагога, который требует «высокие степени развития способностей наставника, позволяющий ему выполнять трудовые функции

определенной степени сложности в виде деятельности, работы с учениками».

Отсюда ясно, что профессионализм учителя как ключевой фигуры в системе образования определяется в значительной степени развитием общества в целом. Понятие профессионализм учителя характеризуется как:

- совокупность качественных педагогических компетентностей, мастерства и личностно-индивидуального имиджа, который своими действиями обеспечивает эффективность и оптимальность образовательной деятельности [43, с.36];

- деятельность, предполагающая предметность в разнообразных практических условиях и способность к сложной деятельности педагога [89];

- множество личностных характеристик профессионала, нужных для благополучного выполнения деятельности педагога [55].

Представитель казанской школы педагогов, которая за последнее десятилетие не мало сделала в исследовании педагогических достижений Англии, Д.Р. Сабирова пишет о том, что выводы, британских исследователей Р. Аспланд и Д. Браун относительно профессиональной компетентности как образовательной модели вполне способны оказывать свое влияние на такие характеристики, как качество преподавания, морально-этическое и нравственное состояние будущих специалистов, которое также способно к мотивации преподавательской деятельности, профессиональному росту и собственно профессиональному развитию с точки зрения личностной и педагогическо-творческой самореализации индивидуума [91, с.62].

К середине 80-ых годов пришло понимание того, что образование является важным фактором, который определяет экономический рост, конкурентоспособность государства, дает возможность человеку уверенно чувствовать себя на рынке труда. В то же время остроту приобрела проблема качества подготовки учителей в развитых странах мира. Поэтому

именно в эти годы начинаются реформы педагогического образования в ведущих странах мира: - в Англии в 1988 году был принят новый Закон о реформах в образовании, который коренным образом изменил систему образования, определив основными направлениями реформирование высшего образования вообще, и педагогической, в частности, централизацию управления и стандартизации. Были сформулированы общие образовательные цели для всех видов подготовки учителей.

Проникновение рыночных механизмов в сферу образования повлекло серьезное реформирование системы. В частности, финансирование высшего образования претерпело большие изменения: сместилась сама его суть, поскольку оно постепенно перешло от ответственности институтов на ответственность студентов. Система финансирования, основанная на оплате студентами своего обучения, усилила индивидуальную способность последних покупать образовательные услуги, а также определила пути возникновения и распространения частного сектора в образовании.

Следовательно, образование, которое традиционно считалось общественным благом, постепенно превращается в предложение международных торговых отношений, в результате чего формируется рынок образовательных услуг. В определенном образе, торговая политика, формирующаяся преимущественно за счет доходов, не всегда гармонирует с национальной политикой развития высшего образования в большинстве стран. Все указанное побуждает правительства национальных государств и международные организации к поиску оптимальных путей решения имеющихся проблем и разработки согласованных регуляторных стратегий по управлению транснациональной торговлей образовательными услугами в глобальном масштабе.

Закон о реформе образования (29 июля) 1988 года был самым важным из государственных документов в части образовательной политики после закона об образовании 1944 года. В Законе, основные положения касались: учебного плана, включая национальный учебный план, новых правил

религиозного образования и коллективного богослужения. Закон предполагал создание учебных программ и оценочных советов, местное управление школами. Но самым важным было то, что изменились порядки высшего образования. Как утверждает американский ученый А. Глетсорт, «профессиональное развитие – это развитие личности учителя в профессиональном контексте с помощью накопления опыта и систематического анализа собственной педагогической деятельности» [114, 41].

Профессиональное развитие согласно этому закону предусматривает приобретение формального (например, участие в семинарах, профессиональных собраниях, менторство) и неформального (чтение, публикации, просмотр тематических документальных телепрограмм) опыта, анализируя которое, учитывают содержание профессионального развития, его операционный компонент и контекст, в котором он реализуется [112, с.9]. Такая концепция определяет профессиональное развитие педагога, который возникает в процессе движения учителя согласно циклам развития карьеры.

Тут важно отметить, что ориентация на такие аспекты обусловлено необходимостью тщательной подготовки учителей к использованию деятельностного подхода, в том числе при использовании интерактивных технологий обучения. Это зависит от подготовленности общества к новым нововведениям. В связи с этим, по их мнению, оказалась забытой проблема аутентичности обучения речи – организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных жизненных обстоятельствах [136, с.106].

Профессионализм – одно из самых загадочных явлений в жизни каждого человека и общества в целом. Профессия не только обеспечивает поступательное движение общества вперед, развитие земной цивилизации, но с точки зрения гуманности бытия, также имеет мощный психолого-реабилитационный эффект, предохраняет человека профессионала от

стрессов, отгораживает его от повседневной суеты, позволяет погрузиться в себя, в свою профессию, черпать в ней силы и вдохновение для жизни и творческих свершений.

Немецкие исследователи Хельмут Месснер и Курт Рейссер называют «профессиональное развитие учителей как пожизненный процесс». Они показывают плюсы и минусы последовательности для базовой подготовки или профессиональной карьеры учителей посредством концептуальной формулы «учеба + стажировка + юридическое руководство = готовый учитель». Пишут, что профессиональное развитие учителей начинается с базового обучения и распространяется на весь период профессиональной карьеры. Хотя, это самоочевидное утверждение требует уточнения и дифференциации, но есть ряд таких вопросов как: Что такое профессиональное развитие? Когда оно начинается и как оно идет? Можно ли выделить фазы или этапы развития? и т.п.

По нашему мнению, природа, как бы разумно позаботилась о том, что люди, способные к нестандартному восприятию мира, а потому и к инновационным решениям и подходам восстановления. Мощным творческим потенциалом для человека в современном мире, ее поддержкой и защитой, средством адаптации к изменениям меняющегося мира может и должна стать творческая профессиональная деятельность.

Национальное агентство подготовки учителей в Англии проводит политику поддержки европейского измерения в образовании. Существуют следующие направления в профессиональной подготовке английских учителей, в рамках которых принято разное определение педагогического мастерства: а) академично-традиционалистский (учитель – транслятор знаний, компетентный и широко образованный предметник); б) технологический (учитель – носитель профессиональных функций, исполнитель законов эффективного обучения); в) личностно-ориентированный (учитель – личность, профессионал, саморазвивающийся); г) опытно-ориентированный (учитель – рефлекслирующий практик,

создатель своей профессиональной подготовки). Эти направления сосуществуют, развиваются и взаимодействуют между собой, проявляя тенденцию к объединению и интеграции.

Наибольшее распространение в современных условиях приобретает опытно-ориентированная подготовка учителя, в основе которой лежит идея развития творческого и критического мышления будущих учителей. В рамках этого направления обосновываются подходы к преподавательской деятельности как профессии; разрабатываются структурные элементы модели педагогической профессии (ведущая социальная роль этой деятельности, комплекс теоретических знаний, личностная автономия, коллективная автономия, профессиональные ценности) развиваются понятия широкого и узкого профессионализма учителя, общность и различия в современных подходах к феномену педагогического мастерства и к путям ее формирования в английской педагогике. Общим является разработка педагогического мастерства как фактора интеграции в профессиональной подготовке учителя: теории и практики; личностных качеств учителя и деятельностной сущности его профессии; качеств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации его профессиональной деятельности. Есть положения, подтверждающие выводы западных экспертов по концептуальной переориентации на интеграцию как общую тенденцию в развитии профессиональной подготовки учителей в мировом педагогическом пространстве.

Если в теории и практике педагогического образования Англии осуществляется активный поиск педагогического мастерства как учебной дисциплины в смысле подготовки учителя, то в системе педагогического образования Англии и Уэльса в условиях ее современного реформирования эта идея развивается на качественно новом уровне – задачи и функции формирования структурных элементов педагогического мастерства учителя органично входят в деятельность каждого преподавателя, независимо от его специализации, а также учителя-наставника, который выступает активным

соучастником непрерывного развития будущего учителя к учителю-профессионалу.

Изучение опыта формирования педагогического мастерства в системе педагогического образования Англии свидетельствует о том, что эффективность решения этой задачи обеспечивается благодаря не только научному обоснованию (определение целей, формирование и структурирование содержания адекватно целей), но и тщательной технологической обработке. Достоинством английской теории и практики профессиональной подготовки учителей является гибкие учебные планы, по которым становится возможным двухуровневое изучение педагогической теории: а) на первом уровне (базовая подготовка учителя) изучается теория педагогического порядка, связанная преимущественно с практическими педагогическими знаниями; б) на втором уровне (повышение квалификации) изучается теория высшего порядка, связанная с методологическими знаниями. Содержание учебных программ и организация обучения обеспечивают деятельностную ориентацию профессиональной подготовки. Английские программы учебных курсов позволяют сделать вывод, что они направляют студентов на высокий стратегический уровень педагогической деятельности, когда учитель ориентируется в целостной образовательной системе, самостоятельно определяя цели, содержание и технологии собственной профессиональной деятельности.

Главная цель педагогической практики в контексте нового осмысления заключается в том, чтобы выступать источником знаний о реальном учебном процессе, быть наглядным примером теоретических знаний, служить источником познания сущности педагогической деятельности в процессе выработки студентами – будущими учителями профессиональных педагогических умений, навыков и способностей к решению главных задач педагогической деятельности. Она строится по принципу постепенного усложнения задач: от ознакомления с типами учебных заведений и

особенностями построения учебной работы к решению специальных задач синтеза операционных комплексов педагогической деятельности.

Среди наиболее действенных форм обучения работающих учителей на внешнем, внутреннем и индивидуальном уровнях можно выделить: индивидуальную подготовку учителей в рамках школы; методические семинары, конференции, «круглые столы», дискуссии; групповую разработку учебных планов, программ, дидактических материалов; организации тьюторских групп; дни профессионального развития, руководство исследовательской работой учителя или группы учителей.

Профессиональное развитие также представляет собой комплекс видов деятельности, осуществляется на систематической основе с целью подготовки учителей к их профессиональной деятельности и охватывает начальную подготовку, программы введения в профессию, последипломную подготовку, непрерывное профессиональное развитие в условиях школы. Такие виды деятельности развивают личностные умения и навыки, знания, мастерство и другие характеристики учителя. Профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ рассматривается как непрерывный процесс, охватывающий три составляющие: начальную подготовку, введение в профессию и постоянное совершенствование личностных, социальных и профессиональных компетенций педагога и соответствует карьерному развитию учителей. Тут уместно напомнить о том, что «Должность учителя превосходна, как никакая другая, выше которой ничего не может быть под солнцем», – писал в своих трудах великий педагог Я.А. Коменский [85,с.145].

В Англии в национальной учебной программе были определены «цели достижения» - знания, навыки и понимание, которые дети должны получить к концу каждого ключевого этапа; «программы обучения», которые должны преподаваться на каждом ключевом этапе; и меры по оценке учеников в конце каждого ключевого этапа.

Вторая часть закона о реформах в образовании (1988 г.) касалась изменения в обеспечении и финансировании высшего и дополнительного образования и предусматривает создание двух новых финансирующих органов: Совета по финансированию университетов (UFC) и Совета по финансированию политехники и колледжей (PCFC), члены которого будут назначаться государственным секретарем. Местные власти, которые финансируют учреждения, должны будут разработать схему финансового делегирования,

В законопроекте о реформе образования, предшествующим этому закону, представленному Бейкером Палате общин в ноябре 1987 года, в которой содержалось 137 статей и 11 графиков. Закон о реформе образования, получивший королевское согласие 29 июля 1988 года, содержал 238 статей и 13 графиков. С его 101 дополнительным пунктом, большинство из которых были представлены самим правительством, этот закон, по словам Питера Уилби и Нгао Крекера, стал «готическим чудовищем законодательства» (The Independent 28 июля 1988 года, цитируемое в Chitty 1989: 219). Многие комментаторы рассматривали этот закон как знаменующий конец трехсторонней модели государственного управления образованием, которая была создана в 1944 году и в которой центральное правительство, местные органы власти и школы были равноправными партнерами.

Для Англии принятие Закона стало четким свидетельством того, что «годы партнерства» «действительно прошли» (Chitty 1989: 153). Основная цель Закона об образовательной реформе заключается в том, что закон открывает образованию путь для конкуренции; наряду с этим процессом, запущены механизмы, бросающие вызов общепринятым ценностям и способам мышления (Chitty 1989: 219-20).

В Англии наряду с бакалаврской и магистерской подготовкой будущих учителей возникает целый ряд спектров разного рода «мостов к профессионализму учителей». Правительство создаёт новые условия для

совершенствования высшего образования преподавателей, их подготовки и переподготовки. Правительство в Великобритании выделяет многомиллиардные кредиты для предоставления учителям доступа к материалам, размещённым на Национальном образовательном портале «Национальный образовательный стандарт – онлайн». Проект, который предполагал идеи доступа к материалам через Интернет. К другим правительственным проектам относится новый образовательный ресурс для тех, кто занимается самообразованием и проект "Непрерывная профессиональная переподготовка".

Если рассмотреть различные мнения, то видим, что Моррис и Григгс писали о разрушении партнерства между правительством, местными властями и учителями, которые были основой нашей системы образования в течение многих лет. Потенциал конфликта в одной из наиболее чувствительных областей наших государственных дел будет огромен [133, с. 24].

Однако также известно, что ещё в середине XIX века, рождается новая модель, а именно модель «интеллектуального университета», в становлении которого исследователи находят философскую полемику между приверженцами концепции утилитаризма и сторонниками классического образовательного либерализма. Сторонники утилитаризма (Т. Гексли, М. Арнольд, И. Бентам, Дж. Милль и др.) в борьбе за профессионализацию английского высшего образования отстаивали стремление обучаться только тому, что может принести практическую и материальную, а не абстрактную и духовную пользу.

Фактор - либерализация – состоит, прежде всего, в автономизации вузов, то есть предоставлении им широкого круга полномочий в выборе стратегий собственного развития как финансового, образовательного, международного сотрудничества. Процесс либерализации высшего образования тесно связан с созданием глобального рынка образовательных

услуг, который сформировался в последние десятилетия с помощью финансовой стратегии и развития электронной формы торговли [127, с.8].

Штудирование литературы показывает, что глобализация значительно изменила цели и ориентации высшего образования во многих странах мира, несмотря на состояние их экономического развития. Если в прошлом университеты рассматривались как интегративная составляющая движущих сил национального становления государства, то сейчас они в основном ассоциируются с производством высококвалифицированных специалистов для глобального рынка труда. Высшее образование становится привлекательной отраслью для инвестирования, а торговля образовательными услугами приносит больше прибыли, чем торговля продукцией производства. Результатом этих процессов закономерно становится усиление конкуренции между провайдерами высшего образования. Конкуренция всегда существовала во многих странах на уровне государственных университетов, но сегодня эта борьба приобрела иной характер: она происходит, с одной стороны, между государственными и частными вузами, а с другой – между национальными и транснациональными институтами.

Раньше в Англии как мы видим, старались создать «интеллектуальный мир», «чистую» и ясную атмосферу науки, которой дышит студент, хотя в своем случае он изучает лишь несколько наук из множества [101, с.10].

Центральное правительство не руководит школами или колледжами, однако у него есть важные функции: устанавливать «минимальные стандарты» деятельности учебных заведений и контролировать финансовые дела. Практически руководством делами заняты местные власти. Она ответственна перед государственным секретарем; кроме того, высшие учебные заведения могут проверяться королевскими инспекторами, которые непосредственно подчинены государственному секретарю.

В английских высших учебных заведениях срок обучения по большинству специальностей короче, чем в высших учебных заведениях

США, и имеет узкий профиль подготовки. Типичный срок обучения, за небольшим исключением, составляет три года, - как в университетах, так и в специализированных колледжах. Продолжительность учебного года, загруженность аудиторных занятий (не более 16 часов в неделю) - примерно такая же, как в США, также разрешено свободное посещение лекций. Если в США на общенаучную подготовку отводится практически два года, а общий срок обучения - четыре года, то трехлетний срок обучения в Англии не может обеспечить подготовку полноценного специалиста. Не проводится производственная практика, мала доля дисциплин для изучения по выбору.

Однако под профессиональным развитием мы понимаем приобретение профессионально значимых навыков и умений, формирование педагогических установок и ценностей отношения как основа своей профессиональной идентичности. Профессиональные разработки продолжаются в зависимости от личных и институциональных требований. Педагогическо-дидактическое обучение будущих учителей, начинается в прошлом, а именно в изучении образовательных и профессиональных вопросов ещё на стадии учебы. Факторы, связанные с профессиональным развитием, задачами развития и процессом разработки все это усваивается студентом и чисто профессиональное развитие учителей может побуждать институциональную карьеру. Развитие учителей основано на задачах профессионального развития, которые необходимы для успешной работы. Эти задачи в первую очередь включают успешное выполнение основных профессиональных задач (см. Terhart, 1998), таких как организация обучения и управление классом.

Большое влияние на формирование английских концепций педагогического образования оказывают различные буржуазные направления и течения в философии, в первую очередь, философский идеализм, который лежит в основе позитивизма (Г. Спенсер и др.), так называемой прогрессивной педагогики, педагогики прагматизма, агностицизма, отрицающего объективное познание окружающего мира,

экзистенциализма и т.д. Широкое распространение в буржуазной педагогике бихевиоризма послужило основой для разработки теории «умственной одаренности», а также других течений психолого-педагогического направления. Политизация педагогической науки, дальнейшее развитие социологии привели к появлению в буржуазной педагогике множества взаимоисключающих концепций, теорий и взглядов на цели обучения и воспитания подрастающего поколения, что делает невозможным выработку объективной модели педагогического образования в буржуазном обществе.

Формирование квалификационной структуры педагогического образования и обеспечение современных передовых принципов образования считается наиболее важным условием для развития профессионального педагогического образования. Безусловно, существующая в Англии система образования по уровню своего развития и эффективности является одной из передовых и лучших в современном мире. По словам русского ученого Е.Е. Вяземского: «основой такой эффективности системы общего образования является сочетание трех компонентов (принципов): управления на основе результатов; стимулирования сотрудничества; реализации принципов свободы выбора» [24, с. 68].

На современном этапе развития системы педагогического образования в Англии ключевой приоритетной задачей является подготовка высококвалифицированных кадров, которые в педагогическом направлении должны обладать фундаментальными теоретическими знаниями и соответствующими профессиональными компетенциями. Современный английский преподаватель сочетает в себе интеллектуальный потенциал с высоконравственным сознанием и общественной ответственностью, поскольку именно он является ответственным за формирование новой свободной личности.

Изучение однозначного определения здесь сложно, даже если обучением является повседневная деятельность. Хотя каждый день учительской работы показывает, что задача учителя состоит в определении

доктрины составных частей плана и обеспечении того что обучение не может быть отделено от учителя и обучаемого. Роль учителя заключается в обеспечении обучаемых стимулов, и контролирования процесса обучения. Учитель прокладывает дороги, и несет ответственность за обеспечение того, чтобы обучение было доступным. Из этой образовательной культуры проявляется идея, что человек должен выполнять задачи, возложенные на него.

Профессиональное развитие учителя определяется как обучение учителя: как они учатся и как они применяют свои знания на практике для поддержки обучения учеников. С этой точки зрения знание воспринимается как конструкция смысла и понимания в рамках социального взаимодействия. Социальная среда рассматривается как решающий фактор для определения того, как человек учится и развивается. Утверждается, что курсы и лекции, или «время говорить», а также метакогнитивное отношение является решающим фактором для обучения учителей в конструктивистской системе отсчета.

Обзор литературы показывает, что национальные факторы влияют как на индивидуальные, так и на целостные обучения учителей. Сотрудничество учителей имеет большое значение для того как они развиваются, и некоторые из учителей могут вести такие учебные мероприятия. Кроме того, позитивная школьная культура с хорошей атмосферой и понимание обучения учителей, в дополнение к сотрудничеству с внешними ресурсами, могут повлиять на профессиональное развитие учителей. Средства профессионального развития учителя могут быть, тем как сами учителя принимают участие в различных курсах, в школе, когда они размышляют о собственном обучении и наблюдении и размышлении над учением других в сотрудничестве с коллегами по работе, что также способствуют этому. Таким образом, обучение может происходить в различных ситуациях, как формально, так и неформально.

По словам самих английских учителей, обучение связано с

когнитивистской, и главным образом конструктивистской парадигмой. В этих двух парадигмах ученик воспринимается как активный в учебном процессе. В когнитивистской парадигме обучение происходит, когда человек обучается или умственно стимулируется другими путями, а в конструктивистской парадигме знание воспринимается как конструкция значения и понимается в рамках социального взаимодействия. Социальная среда играет роль в том, как человек развивается в рамках когнитивистской парадигмы, но человек находится на переднем плане с этой точки зрения. Внутри конструктивистской парадигмы, социальное окружение рассматривается как решающее для того, чтобы учитель учился и развивался. Учителя учатся через опосредованные действия во время встреч с одним или несколькими группами учеников и окружением, в котором они работают, живут и действуют.

Применяя социокультурную теорию и мысли Выготского, Уорфорд (2011) утверждает, что обучение учителей находится в зависимости от фактов, касающихся содержания и средства культурных артефактов. В этом контексте культурные артефакты могут быть языком или ученик может быть в диалоге с текстом. Обучение учителя с этой точки зрения, как руководство часто требует диалога между предыдущим опытом учителей, их молчаливое восприятие педагогики и образовательного контента, с которым они взаимодействуют в процессе обучения. По словам Уорфорда (2011), преподаватели учителей не могут способствовать обучению учителей без пробуждения их предыдущих знаний и опыта в процессе обучения. Основываясь на предыдущих знаниях учителей, они могут получить помощь в своих зонах ближайшего развития более компетентно (Выготский).

Возникает связь между отражением и действием, Лемперт-Шепелл (1995) пишет: «Отражение меняет характер действия. Действующий человек перестает иметь дело с ситуативным действием, но не со сферой возможных действий. Структура действия может измениться» (с. 435). Согласно

мнению Лемперт-Шепелла, как организация и самоорганизация содержания мероприятия имеют жизненно важное значение для поощрения обучения учителей.

Таким образом, обучение учителей при формальном непрерывном образовании и формальное развитие компетенций среди учителей младших и старших классов в Англии изменилось за последние пять или шесть лет (Hagen и Nyen 2009). Практический опыт преподавателей также оказывает положительное влияние на результат обучения ученика, и, как представляется, это имеет наибольший эффект через три-пять лет после окончания обучения. Если учителя работают в ориентированной на развитие школьной среде, которая придает большое значение продолжению обучения и сотрудничества, эффект будет сохраняться дольше, чем три-пять лет. По словам тех же Хагена и Ниена (2009), они относятся к качественному анализу, что характеризует хороших учителей. Они указывают на то, что хорошие учителя имеют способность повысить свою компетентность, сотрудничая с другими учителями, пока они ответственны за собственное профессиональное развитие.

Высшее образование, будучи ведущим ресурсом современного развития Англии, является одной из решающих политических предпосылок экономической, социальной и культурной интеграции, предполагает не простое сочетание определенного количества параллельно существующих национальных образовательных систем, а взаимодействие на партнерских началах.

Со временем целостное сравнительно-педагогическое исследование педагогического образования в странах Западной Европы, даст возможность раскрыть всю полноту связей и нюансов в эволюции этой сферы в условиях формирования единого европейского образовательного пространства. Выбор такой страны, как Англия, обусловлен наличием накопленного системами образования положительного педагогического опыта, который изучается в европейских масштабах и рекомендуется европейскими

образовательными учреждениями для распространения. Видимо значение Англии и её опыта для исследования имеет тот факт, что системы управления образованием в Англии представляют различные полюса на оси "децентрализация - централизация". Их исследования дают возможность ознакомиться с широкой палитрой организационных моделей педагогического образования.

В обосновании круга ключевых понятий и терминов исследования ведущую роль играет документально-научная база, современные научные исследования в области педагогического образования, а также Европейский тезаурус в области образования. Стартовой точкой исследования является отыскание международных (европейских) аналогов наших понятий.

Таким образом, в Англии согласно теориям современной педагогики построена система профессионального развития учителей, которая предусматривает: статус квалифицированного учителя; статус учителя во время периода введения в профессию и на этапе основной шкалы оплаты труда; статус учителя на этапе высшей шкалы оплаты труда; статус учителя высокой квалификации; статус учителя высшей квалификации.

Заметим, что теорию карьерного цикла педагогической профессии используют в сфере образования (США) для определения статуса учителя и его заработной платы: интерн (как правило, частично занятые студенты); начинающий (первый год полной занятости, участие в программе введения в профессию); учитель-начинающий (посещение постоянных курсов и повышение зарплаты в случае их успешного завершения); профессионал (участие в различных формах профессионального развития); эксперт (может претендовать на должность школьного лидера на уровне округа и системы образования в целом) [134, с.157].

### **Выводы по первой главе.**

С середины 50-х годов в Великобритании началась государственная перестройка системы образования, которая продолжается до сих пор. Этому

способствовали:

1. Послевоенный кризис, рассматривается как переход к рыночной системе хозяйствования, при котором новая многоукладная экономика составляет базис гражданского общества. Педагогическое образование развивается как специфический социокультурный феномен, направленность которого определяется социально-педагогическими факторами и иерархией ценностных ориентаций исторического развития общества. По изменяемым условиям общественного, культурного и профессионального развития педагогов в Англии осуществляются корректирующие и трансформирующие функции, обеспечивая рост роли и квалификации учителя в воспитательном процессе и в социальных изменениях в целом. Хотя Английскую систему нельзя называть социальной, но многие факторы здесь являются решающими для социального развития;

2. В условиях стремительных общественных трансформаций в конце XX - на начале XXI вв. Англия, как и другие Западно-Европейские страны приняли курс на осуществление общеевропейской стратегии развития непрерывного и многоуровневого педагогического образования с целью повышения качества квалификации учителей и развития профессионализма учителя. Европейская стратегия утверждает образование педагогических кадров как профессиональную и общественную ценность, эффективную преобразующую силу педагогического образования;

3. Университеты Англии, которые считаются гордостью этого народа и по праву на протяжении всей их истории они считаются глобальными образовательными учреждениями, сочетают в себе две функции: с одной стороны, они являются ведущими научными школами, а с другой - профессиональными путеводителями бизнес элиты, которое утверждает их расположение в центре экономической и политической власти высшего образования. Ярким примером такого двойного доминирования являются университеты Оксфорда и Кембриджа. Как автономные университеты они в меньшей степени заинтересованы в

максимизации доступа к рынкам образовательных услуг;

4. Деятельность по повышению квалификации учителей направлена на обогащение, обновление, пополнение и расширение знаний, полученных учителями в ходе их исходного обучения. Профессиональное развитие также является приоритетной целью проведения образовательных реформ, способных дать учителям новые навыки и улучшение их понимания определенных аспектов их профессии, которое в конечном итоге зависит от правильной теории и эффективной практики;

5. Изменение стандартов и механизмов общественного функционирования, вызванное активизацией глобализационных процессов и осложнением общественно-политической, экономической и культурной жизни, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, обуславливают необходимость модернизации системы профессиональной подготовки педагогов с целью формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов, которые эффективно осуществляют полифункциональную педагогическую деятельность.

6. При анализе вопроса концептуального подхода к этапу развития непрерывного образования в Англии, мы пришли к выводу, что его особыми отличительными характеристиками являются: побуждающее воздействие на поиски в профессиональном развитии; двойная (бинарная) направленность на практический процесс работы и на результат в преподавательско-педагогической деятельности; эффективно-перспективная устремленность – формирования и развития непрерывного образования как концептуальные основы формирования учителя и личности специалиста.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В АНГЛИИ И ЕГО ПРИМИНЕНИЕ В ВУЗАХ РТ**

## **2.1. Характер общественной борьбы за реформу образования и содержание профессиональной подготовки учителей в Англии**

При историческом анализе общественно-политической борьбы за реформу образования, так же как и формирование, и развитие повышения роли учителей, их квалификации, профессиональном становлении педагогических кадров в системе педагогического образования Англии, начиная с конца XIX века, можно условно разделить на три основных периода. Первый, из, которых можно называть периодом «возвышение профессии», которого В.Б. Гаргай справедливо называет «компенсаторный» (конец XIX века – 40-е годы прошлого столетия), следующий этап «приспособление к новым вызовам и требованиям» привыкание опять-таки, по словам В.Б. Гаргая «адаптационный этап» (послевоенные годы XX в по конец 70-ых годов) и современный этап, который начинается в 80-е годы и продолжается в настоящее время, условное название, которого определяет его характер «непрерывное развитие», «обучение всей жизни» или просто «модернизация педагогики» [25, с. 160].

Каждый из этих этапов развития системы педагогического образования Англии имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями социально-экономического и культурного развития страны. В свою очередь (период второй половины XX века) – исходя из характера развития, именуется – как период борьбы прогрессивных сил. Одним из важных шагов ещё сразу после войны было создание Центральных консультативных советов по образованию (один для Англии, один для Уэльса), созданные в соответствии с Законом об образовании 1944 года.

Создание этих советов с целью «консультировать министра по таким вопросам, связанным с теорией и практикой образования, которые они считают подходящими, и по любым вопросам, переданным на рассмотрение им» (Акт 1944 года, Раздел 4 (1)), и надо понимать, что эти советы заменили Консультативный комитет, созданный в соответствии с Законом об образовании 1899 года.

Вторая мировая война (1939 - 1945 гг.), когда некоторые страны, в частности из Азиатско-Тихоокеанского региона, направили свое развитие на создание высокотехнологичных отраслей производства с высокой капиталоемкостью и требованиями к квалификации рабочей силы. Они обеспечили себе устойчивое положение на международной арене благодаря повышению уровня общей и профессиональной подготовки молодежи на основе современных стандартов зарубежных стран. Многие студенты из этих стран, закончив университеты в Англии, начали перенимать передовой опыт по созданию на родине технопарков и технополисов, а также улучшение национальных систем образования. Таким образом, экспортно-ориентированное производство и включение образования в мировой информационный контекст обеспечили интенсивно экономически развивающимся странам вхождение в «периферию с положительной динамикой» [92, с.22].

Поскольку под воздействием социокультурной и политической обстановки английское педагогическое образование быстро менялось, поэтому многие из вопросов профессионального продвижения учителей зависели от пока единственного правового акта, касающегося учителей, но с этим законом ничего не менялось, кроме создания Совета по образованию Англии и Уэльса. Было очевидно, что в качестве предварительного решения трудного и, казалось бы, безнадежно сложного вопроса о повышении квалификации учителей, осталось не тронутым.

Только в феврале 1945 года вновь созданный Совет предложил следующий круг введения для своего первого доклада «Школа и жизнь». Кларк в 1947 году пишет, что: «Предмет, который Совет предлагает рассмотреть в первую очередь, - это переход от школьной жизни к самостоятельной. Он изучит содержание и методы обучения в тех школах, в которых осуществляется фактический переход, и перейдет к влиянию более раннего образования, начиная с детского сада и далее, и на другом конце шкалы до особых проблем неполного рабочего дня в системе образования.

Общей целью исследования будет оценка и критика существующего образования как подготовки к полезной и удовлетворяющей жизни» (Кларк 1947: 6).

Среди заслуг этого периода, можно выделить законодательные нормы, заложившие путь к реформам, где место учителей и повышение их квалификации становится центральным. Это было связано с Советами и местными органами образования и, что немаловажно, для учителей, работающих в школах, для претворения своих целей в жизнь. То, что будут необходимы услуги большого количества учителей с очень различной квалификацией, очевидно. Но потребуется не только большее количество учителей, но и большее количество учителей высшего уровня. Было бы прискорбно, если бы необходимый корпус учителей можно было получить только за счет снижения существующих стандартов. Почти полностью от качества тех, кто укомплектует школы, зависит, будут ли предложенные реформы просто административными или будут ли они на практике работать в качестве реальных образовательных реформ.

Но при этом некоторые тезисы постепенно теряют поддержку среди населения. Так, в докладах зафиксирован на уровне 37% показатель поддержки реформ. Хотя главной проблемой высшего образования в Англии оставалось соотношение бедных и богатых студентов. Бесспорно, было бы наивно полагать, что одним законом радикально бы изменилась ситуация. Для доказательства или опровержения такого тезиса нужны существенно более сложные и комплексные исследования. Однако однозначно можно сказать, что на уровне общества формируется широкое понимание комплексных проблем в образовании в противовес, упрощенному представлению, что все проблемы связаны с социально-экономическими измерениями.

Это положительно, ведь проблемы в высшем образовании в Англии очень системные и комплексные. Они порождены годами отсутствия четкой стратегии развития. Конечно, нельзя говорить, что за это страдает только

образовательная политика. Страна в послевоенные годы фактически жила в логике «выживания». Нельзя говорить, что изменений в высшем образовании ни происходило, они были: отчасти - вызванные насущными экономическими факторами (например, введение возможности учиться по контракту для студентов для пополнения бюджетов вузов), реже - под международным влиянием.

Вопросы о снабжении и подготовке учителей для будущего изучались Комитетом по образованию. Некоторые вещи, однако, настолько явно неверны с существующей системой набора и обучения учителей, что понадобилась экспертиза. Из заключения комиссии ясно, что она замечает, что качество преподавания – это самый важный внутренний фактор в улучшении результатов для преподавания. Никто не рождается великим учителем, великие учителя постоянно совершенствуются, извлекают выгоду из наставничества коллег-экспертов и структурированного введения в основную совокупность знаний, навыков и поведения, которые определяют их учение. Но изучение состояния компетентности учителей показало недостаточный уровень развития, что подтверждается результатами эксперимента: в школах не созданы условия для практики, педагоги часто стараются на интуитивном уровне разрешать проблемы, но как показывает экспертиза этого недостаточно; педагоги сами показывают невысокие данные, получаемые в ходе проверок, низок показатель знаний и умений учителей, не проявляют интерес к проблеме повышения квалификации и т.п.

По своей сути, по словам О.Н. Хижнякова: «повышение квалификации в самом общем смысле подвергается к рассмотрению как дополнительное профессиональное образование, устремленное на улучшение, усиление, обновление ранее приобретенных и сформированных знаний и навыков в области той или иной профессии, что в полной мере относится и к профессии учителя» [94, с.145]. Отсюда ясно, что именно поэтому английское общество, понимая потребности общества, ещё в образовательной реконструкции, предложенной в 1943 году в белой книге, в

102 пункте прямо указало, на то, что «В педагогическую профессию набирают почти исключительно из тех мальчиков и девочек, которые поступают в гимназии и остаются там до 17 или 18 лет. Но лишь примерно каждый седьмой ребенок в стране посещает гимназии, и из них лишь около четверти остается в возрасте до 17 лет». В настоящее время не существует систематического положения, позволяющего мальчикам и девочкам в старших школах продолжить свое образование и впоследствии подготовиться к профессии учителя, если, скажем, в 15 лет они выражают желание сделать это; и все же война показала, что способности и характер, требуемые от учителей, не могут быть найдены исключительно у мальчиков и девочек в гимназиях. Необходимо также принять меры для того, чтобы потенциальные учителя в гимназиях не были потеряны для профессии, как это часто происходит сейчас,

По мнению некоторых исследователей, педагогическую реальность в координатах земного шара, то есть международную педагогическую реальность можно рассматривать как совокупность функционально связанных национальных систем образования и транснациональных образовательных корпораций и объединений. Динамические изменения, происходящие в каждой без исключения национальной системе образования, дают основания констатировать наличие устойчивого развития современной международной педагогической реальности [53, с.321].

Важный элемент профессиональной подготовки специалистов предусматривает соответствующий отбор содержания образования и способы его реализации и приобретения. В соответствии с этим проанализировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей в Англии. Он осуществляется в 60-ти высших учебных заведениях: университетах, колледжах и институтах, а также на курсах: Concurrent Courses, которые обеспечивают одновременно теоретическое и практическое образование; Consecutive Courses - однолетние курсы профессионально-педагогической подготовки, рассчитанные на лиц,

имеющих высшее образование, где высшие учебные учреждения Англии готовят учителей [142, с.179].

Ценность обучения зависит от наличия подходящих учителей. Но не может быть и речи о том, что учителя не будут вынуждены давать религиозные наставления, и, за исключением случаев, когда учителя могут искать работу в школах с самообслуживанием или в качестве зарезервированных учителей, религиозные взгляды кандидата на должность учителя не будут дисквалифицировать его за назначение, и ни один учитель не будет обязан давать или быть оштрафован за то, что не дал религиозного обучения.

Такое образование рассчитано на освоение специальности учителя на основе образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» в течение учебного года (full-time - полная занятость студента), или двух лет (part-time - частичная занятость студента) [102].

Открытый университет Англии, который ставит своей целью: 1) предоставить возможность учащимся, усовершенствовать умения и навыки, пополнить знание в рамках действующих образовательных программ или автономно; 2) предоставить возможность приобрести образовательно-квалификационный уровень (Бакалавр, с сертификатом PGCE, что придает статус квалифицированного учителя (QTS), магистр) на основе результатов соответствующих экзаменов, о чем должна свидетельствовать выдача соответствующего свидетельства об образовании; 3) предоставить возможность приобрести повышение квалификации, о чем должна свидетельствовать выдача сертификата.

Как указывалось выше, для преподавательского курса последипломного образования, получившего статус квалифицированного учителя (QTS), есть два присуждённых результата: профессиональный сертификат в области образования или сертификат последипломного образования. Единственная разница между ними заключается в том, на каком уровне академическая работа выполнена. Некоторые учреждения

решили предлагать только одно или другое, в то время как другие предлагают оба. В тех случаях, когда учебные заведения предлагают оба варианта, вам может потребоваться зарегистрироваться по одному маршруту, а затем, под руководством ваших преподавателей, принять решение перейти на другой. Например, в некоторых учреждениях каждый поступает на уровень PGCE M, но если вы получаете более низкие оценки в своих заданиях, вам может быть выдан сертификат профессионального выпускника в области образования. В других учреждениях вы регистрируетесь на уровне PGCE N, но если ваша академическая работа считается высококачественной, вам предлагается работать для получения сертификата последипломного образования [120].

Поставленные цели достигаются за счет построения содержания и эффективного организационно-педагогического обеспечения процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

С марта 1958 г. прогрессивная печать страны, в первую очередь, уделяет освещению этой проблемы особое внимание, подчеркивая важность борьбы против финансовой политики консерваторов. Важным шагом было также выступление 100 членов английского парламента с заявлением против решения властей сократить школьные ассигнования. Особое значение имела также дискуссия, проведенная в 1957-1958 гг. на страницах английской газеты «Дейли Уоркер». Итоговым Документом этой дискуссии явилась программная брошюра «Образование: политика» которая содержала глубокий анализ проблем и намечала основные направления политики в области образования.

Путь в университет за последние двадцать лет расширился и стал менее трудным. То, что расходы правления через систему государственных стипендий и местных органов образования были выгодными инвестициями, подтверждается успехами, достигнутыми в университетах бенефициарами. Тем не менее, следует признать, что предоставление стипендий все еще неадекватно в целом и неравномерно в их распространенности. Создание

этих является полномочием, а не обязанностью местных органов образования, и существует очень большое несоответствие между одним органом и другим в той степени, в которой эта власть осуществляется. Цель национальной политики должна заключаться в обеспечении того, чтобы высокая трудоспособность не ограничивалась несчастными случаями по месту жительства или отсутствием средств для обеспечения университетского образования. Проблема того, как лучше всего достичь этой цели, является административной и не требует законодательных изменений, и рекомендации Норвудского комитета по этому вопросу будут немедленно доступны для руководства правительства.

По мере расширения фронта борьбы против несправедливого характера системы образования в нем стали активно участвовать представители английских профсоюзов. Они не только принимали общие резолюции на ежегодных профсоюзных конференциях, но и активно выступали на учительских конференциях, посвященных, проблемам народного образования. Выступления на этих конференциях представителей английских рабочих усиливали социальный аспект обсуждаемых проблем. Так, участие руководителей крупнейших профсоюзов страны строителей и других в Национальной конференции учителей в сентябре 1958 г. равно, как и включение в полугодовой отчет Британского конгресса тред-юнионов специального раздела, посвященного проблемам образования, в котором анализировалось плачевное состояние образования в стране, несомненно, способствовали усилению эффективности развернутой кампании.

Второй доклад Кларка «Вне школы» (1948) призвал министра обратиться к местным органам образования с настоятельным призывом применить свои полномочия в соответствии с законами об образовании, с тем, чтобы всеми возможными средствами увеличить и улучшить состояние учителей [100].

К концу 60-х гг. относится появление так называемых «Черных книг» (1968-1971 гг.), в которых консервативные деятели образования объявили

войну перестройке системы средних школ и созданию объединенных школ. В первой же «Черной книге», обращаясь к членам парламента, авторы заявляют о своем беспокойстве по поводу таких, с их точки зрения, тревожных явлений, как попытки ликвидировать интеллектуальное тестирование, «пренебрежение идеалами», господствующими в грамматических школах. Авторы выражают также беспокойство по поводу того, что может ухудшиться качество образования в английских школах.

Авторы «Черных книг» не скупались на выражения, стремясь запугать обывателя опасностями, которые грозят их детям в случае реформы. «Всеобъемлющее несчастье», «Прогрессирующий паралич» - таковы названия глав этих книг – своеобразного манифеста противников реформы. Если цель первой книги была как можно больше напугать общественность, то авторы второй и третьей книг поставили перед собой более сложную задачу – дискредитировать идею единой общеобразовательной школы, показать ее несостоятельность и неэффективность. Используя некоторые факты и статистические данные, авторы пытались сравнить и противопоставить достижения элитарных (государственных грамматических и частных) школ работе массовых (современных), составивших основу объединенных школ. Причем совершенно не учитывался так называемый процесс снятия сливок, т.е. отбор лучших учащихся в элитарные школы.

Появление «Черных книг» вызвало определенный резонанс в стране, и прогрессивная общественность вынуждена была решительно выступить в защиту реформы. Важным событием в общественно-политической борьбе против «Черных книг» и наступления реакции явилась вышедшая в конце 1970 г. книга «Образование во имя демократии» [631]. Авторы этой книги убедительно показали несостоятельность обвинений противников реформы, сравнивающих результаты работы в грамматических школах, отбирающих лучших учащихся, с результатами массовых школ, из которых ушли наиболее способные ученики.

Формы и методы борьбы противников реформы по мере расширения ее масштабов становились все разнообразнее. Показательной является позиция известной газеты «Таймс», которая писала, что «средний класс не менее важен, чем другие, и он имеет и должен отстаивать свое право иметь свои школы». Попытки затормозить проведение реформы предпринимались и продолжают предприниматься английской буржуазией в течение всего послевоенного периода на местном и общегосударственном уровнях. В последние годы особенно обострилась борьба на местном уровне.

Экономическое и социальное развитие Англии после второй мировой войны характеризуется тем, что научно-техническая революция развертывается в условиях роста государственно-монополистического капитализма, усиление влияния военно-промышленного комплекса на общественную жизнь страны, обострением экономического кризиса и ростом безработицы.

Для Англии характерным является значительная устойчивость классовой структуры и ограниченная социальная мобильность. Некоторый рост ассигнований на образование и расширение системы школ в 50-60-е гг. сменяется в последние годы жесткой экономией средств, что явилось тяжелым ударом по проводившейся реформе образования.

В период 60-х гг. в стране сложилось довольно широкое общественное мнение. Идея реорганизации системы образования и выбор нового типа среднего учебного заведения становится одним из важнейших политических лозунгов прогрессивных сил в стране. Создание подлинно демократической объединенной школы выдвигалось в качестве одной из основных задач и непереносимых условий демократизации образования. К проблемам здесь можно отнести несоответствие формируемых профессиональных компетенций будущих учителей требованиям профессионального стандарта педагога и задачам федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; низкий уровень практической подготовки выпускников программ педагогического образования и др. [10].

Очень важным элементом концепции английских педагогов является отношение к частным элитарным школам. Поддерживая концепцию лейбористов «образование для всех», однако, требовали и требуют более широкой программы демократизации всей системы образования и частных школ.

В период 70-х гг. прогрессивным силам приходилось сталкиваться с изменением тактики противников демократизации системы образования. Вначале 70-х гг., когда идея объединенной школы еще пробивала себе дорогу, ее сторонникам приходилось преодолевать открытое сопротивление, реакцию, инерцию и консерватизм определенной части учителей и других работников просвещения. Ещё в конце 60-х гг., когда система объединенных школ, их сложная структура и противоречивый характер стали реальностью, сторонникам реформы пришлось выдержать мощный натиск реакционных сил, ловко использовавших в своих политических целях все недостатки планов реорганизации.

Отличительной особенностью профессиональной подготовки будущего учителя в Западной Европе является индивидуализация обучения, что способствует направленности содержания образования на формирование у будущего учителя положительной концепции и механизма анализа собственных профессиональных установок, в частности, способность к личностному и профессиональному самоопределению, самоконтроля и самоанализа.

Реформирование школьного и педагогического образования в Великобритании можно рассматривать как совокупность структурных и функциональных изменений, которые осуществлялись Британским правительством. Достаточно логичным представляется то, что проблемы качества подготовки педагогов в 70-е годы, низкое качество знаний школьников 80-х годах, а также глобальные миграции привели к появлению проблемы грамотности населения в 90-е годы.

К примеру, концепция непрерывного образования впервые была

представлена на форуме ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. В этой концепции поновому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие её традиционное деление на период учёбы, труда и профессиональной актуализации [70].

Приведем некоторые аналитические заключения, что «наиболее подробное теоретическое обоснование концепций непрерывного образования представлено В. Г. Осиповым, который выделяет пять стадий развития самой концепции непрерывного образования». «Конституционная стадия (конец 50-х – начало 60-х гг. XX века) характеризуется пониманием, что непрерывное образование – нечто иное, отличное от самообразования и других форм обучения взрослых. На феноменологической стадии – стадии идентификации феномена (вторая половина 60-х – начало 70-х гг. XX в.) предпринимаются попытки описать феномен непрерывного образования, реалистически оценить его, упорядочить основные положения. На методологической стадии (начало 70-х – начало 80-х гг. XX в.) вырабатывается ядро концепции непрерывного образования. На стадии теоретической экламписии и конкретизации (начало 80-х гг. XX века) разработка концепции осуществляется применительно ко всем основным звеньям становящимся системой непрерывного образования. Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции непрерывного образования, продолжающейся по настоящее время. Здесь уточняется и само представление о принципе непрерывного образования, и определение этого понятия» [70].

Проведённые в 80-е годы исследования показывают, что «исследования представят убедительные доказательства преимуществ, которые дает комплексный подход к обучению в рамках более широкого школьного обучения и повышения квалификации. Нет никаких сомнений в том, что ИТТ

не может быть дополнительным средством. Из общей выборки 52% утверждают, что ИТТ редко является проблемой для школы, однако 76% утверждают, что школа без ИТТ находится в невыгодном профессиональном положении» [111, с.15]. При исследовании выясняется преимущества, которые участники определили, как эффективные. Некоторые из них попадают в категорию, которую определяют как факторы «хорошего самочувствия». В ответ на утверждение «Учащиеся приносят в школу жизненные силы», более 98% согласились или полностью согласились с этим утверждением. Точнее, были явные доказательства того, что ИТТ является мощным инструментом повышения стандартов и может действовать как на уровне всей школы, так и на индивидуальном уровне. Интересно, что почти всеобщая поддержка (98%) была для концепции влияния деятельности ИТТ, которое можно охарактеризовать как «профессионально застойный», и еще 87% пришли к выводу, что ИТТ может повысить профессиональные стандарты [111].

Еще одним влиятельным направлением доктрины САТЕ стало развитие роли школьных учителей в образовании студентов-учителей. Эта конкретная нить была подобрана и в некоторой степени усилена НМІ. В обоих отчетах об отдельных учреждениях и в их недавнем обзоре «Качество обучения» (НМІ. 1987) они часто повторяли мнение о том, что более тесное партнерство между школами и учреждениями ІТЕ имеет решающее значение для успешного развития действенных и эффективных ІТЕ. Другим важным недавним изменением в дискурсе НМІ стало возвращение к использованию «начального обучения», а не к более либеральному «начальному образованию» учителей. Это лишь некоторые из основных изменений, происходящих в ІТЕ, которые контекстуализируют наше внимание к социокультурным истокам формирования педагогического образования в Англии.

Осознание этой проблемы направило реформаторские усилия на повышение качества подготовки будущих учителей, появлению сначала

комитета стандартов образования (Office for Standards in Education) (1993), а затем и государственного уполномоченного органа Teacher Training Agency, который занимался разработкой Национальных стандартов статуса квалифицированного учителя (Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, 1997; 2002; 2006), Национального учебного плана подготовки будущих учителей (National Curriculum for initial teacher training, 1997).

Важными в системе образовательных реформ на рубеже XX - начале XXI вв. в Англии являются выявление теоретико-методологических подходов к разработке содержания образования, направленные на повышение качества знаний и успеваемости учащихся, новые учебные программы и вариативные курсы, развитие инфраструктуры педагогической деятельности и т.п. Система образования в Англии основывается на принципах демократичности и доступности. Государственной стратегией Великобритании стало внедрение стандартизованного образования с целью улучшения знаний учащихся и повышение качества квалификации учителей.

## **2.2. Болонская система: её влияние на педагогическое образование и процесс квалификации учителей в Англии**

Система педагогического образования в Англии является одним из самых старых в Европе. С XIII века существуют и функционируют Оксфордский и Кембриджский университеты. В отличие от других систем высшего образования, которые закрепили приоритет исследовательских университетов, предпочтение исследований над обучением, - традиции и прочность британских университетов, особенно Оксфорда и Кембриджа, обеспечиваются уровнем обучения.

По словам академика А.А. Рахмонова: «Непрерывное образование, которое предполагает определенную взаимосвязь всех этапов процесса обучения, играет важную роль в современном образовании. Образование

для человека лишь средство адаптации к изменениям в социальной среде и средство для самореализации. Непрерывное образование требует не только осуществления образовательной деятельности во внешнем окружении, но и постоянного внутреннего образования, изменения под воздействием вновь освоенных знаний»<sup>1</sup> [183. с.25].

Не останавливаясь подробно на вышеуказанных словах, заметим, что детерминантами реализации идей непрерывного образования как ответа на глобальные вызовы современности выступают общие сценарии развития мирового сообщества. Немало доводов у сторонников стратегии, утверждающих, что мир будет раздроблен на локальные культуры, изолированные друг от друга...<sup>2</sup> [с. 42].

Изменение стандартов и механизмов общественного функционирования, вызванное активизацией глобализационных процессов и осложнением общественно-политической, экономической и культурной жизни, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, обуславливают необходимость модернизации системы профессиональной подготовки педагогов с целью формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов, которые эффективно осуществят полифункциональную педагогическую деятельность.

Анализ научной литературы свидетельствует, о том, что разнообразие, которое является характерной чертой систем педагогического образования в Англии, обусловлено историческим временем, национальными особенностями и социальными условиями. Однако общим для всех систем

---

<sup>1</sup> Рахмонов А. А. Таджикистан на пути к глобализации образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. I. – 582 с.

<sup>22</sup> Жилбаев Ж.О. О развитии непрерывного образования как инновационной парадигмы // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. I. – 582 с.

педагогического образования Великобритании является обусловленность ее развития требованиями к подготовке учителей со стороны государства, общества и зависимость от мировых тенденций развития образования.

Новые идеи, на примере «непрерывное образование взрослых», которая оказала практическое влияние, была обозначена в 1929 г. в работе «Образование в течение жизни» Бейзила Йексли [163]. Здесь подробно остановимся на комментариях к этому: «Им были выделены главные черты образования на протяжении всей жизни. Во-первых, образование взрослых представляется как надстройка, влияющая на всю существующую систему образования, включая школы и вузы. Во-вторых, оно выходит за пределы формального образования, охватывая различные организации, группы населения. В-третьих, оно основано на том, что люди способны к самоорганизации, осознанию ценности продолжения самообразования. «Жизнь, чтобы быть радостной, полной, творческой, требует постоянной рефлексии собственного опыта, чтобы поступки были продиктованы мудростью, а работа была формой самовыражения», - заключает Йексли [45].

Великобритании была одной из тех первых государств, которые приступили к реализации принципов, провозглашенных Болонской декларацией. При переходе на Болонские принципы Великобритании удалось сохранить специфику традиционной национальной системы высшего профессионального образования, в том числе и подготовки учителей, а также способствовать распространению собственных образовательных традиций на общеевропейском уровне. Сегодня развитие образования, в том числе и педагогическое, в Великобритании проходит в русле таких мировых тенденций как: демократизация, гуманизация, гуманитаризация, информатизация, глобализация, развитие непрерывного образования. Эти принципы нашли свое отражение в ценностно-целевых основах Национального куррикулума (National Curriculum), проектах и стратегических документах, развития концепции непрерывного обучения, в

требованиях профессиональных стандартов в профессиональной подготовке будущих учителей и тому подобное. Основные задачи и положения британских стратегических документов начала XXI века, базируются на общем движении европейского образования до 2020 года, определенным документом «Стратегические рамки европейского сотрудничества в области образования и обучения (ЭТ 2020)» [109], в котором особое внимание уделяется доступности и качества высшего образования, как залога самореализации личности в социуме, независимо от ее финансового положения, на европейских принципах демократичности, равенства и справедливости.

Интенсивные интеграционные процессы в Европе начались сразу после Второй мировой войны. Уже в 1951 году шесть европейских стран создали Европейское сообщество в нескольких отраслях промышленности и в процессе своего развития такие начинания привели к созданию Европейского Союза – политического образования, которое сегодня объединяет 28 стран. Очевидно, что в основу политической интеграции были положены интересы экономического сотрудничества, результатом которых стало создание общего рынка, который обеспечил свободное движение товаров, услуг и капиталов, а со временем и людей. Некоторые страны начали использовать общую валюту - евро. В Европейском союзе начали развиваться научная кооперация, сотрудничество в области культуры и спорта.

Великобритания же в свою очередь не подписала три первоначальных договора, которые были включены в европейские сообщества, в том числе самый известный из них - Римский договор 1957 года о создании Европейского экономического сообщества (ЕЭС). Великобритания впервые начала переговоры о вступлении в ЕЭС в июле 1961 г. [156], но принятие Великобританией было отложено ещё дважды 1963 и 1967 годах. Договор о присоединении был подписан в январе 1972 года тогдашним премьер - министром Эдвардом Хитом, лидером консервативной партии и вступал в

силу только 1 января 1973 года [156].

Только образование из-за своей консервативности (традиционности и национальности), а также реальная автономия учебных заведений длительное время все еще оставалась вне сферы европейской интеграции. На какое-то время это не вредило другим странам в европейском Союзе, прежде всего, их экономическим интересам. Но когда миграция трудовых ресурсов и растущий дефицит квалифицированных специалистов усилились, проявилась в полной мере новая проблема. Многообразие образовательных систем, которое всегда было преимуществом Европы, создавало здоровую конкурентную среду, проявилась и обратная сторона медали: трудоустройство становилось все сложнее.

Важным толчком для будущих реформ стало, не только трудоустройство высококвалифицированных специалистов, но и массовость высшего образования: во многих странах в течение 10-15 лет количество студентов выросло в 3-5 раз. Высшее образование перестало быть элитарным. Такое значительное увеличение количества студентов в условиях демографического кризиса привело к тому, что университеты столкнулись с проблемой значительного ухудшения качества поступающих. А поскольку вопрос уменьшения требований к выпускникам высших учебных заведений даже не ставился (рынок труда этого не воспринял бы), то необходимость дифференциации уровней обучения, использование новых парадигм и технологий обучения, перехода к обучению на протяжении жизни стала очевидной. И образовательные реформы общеевропейского уровня стали особенно актуальными.

Первым серьезным шагом к интернационализации европейского образования стало введение в 1987 году программы ERASMUS, целью которой было усовершенствование и увеличение объемов мобильности студентов и преподавателей в странах Европейского Союза, развитие многосторонней междууниверситетской кооперации, углубление сотрудничества между университетами и предприятиями, распространение

инновационных технологий обучения. Обмен студентами и учителями предназначенный для того, чтобы позволить студенту получить ценный международный опыт, либо изучая часть своей степени за рубежом, либо проходя практику (стажировку), с пониманием было принято в Англии. Обмены обычно проводятся на втором или третьем курсе и могут длиться до двенадцати месяцев. Университеты, участвующие в этой программе, имеют в Европе ряд партнеров, предлагающих обмен студентами.

В рамках ERASMUS также был создан инструмент пересчета учебных достижений, полученных студентом в другом университете по программам мобильности - Европейская кредитно-трансферная система. В течение следующих 12 лет сотни тысяч студентов из стран Европейского Союза отбыли одно и двух семестровое обучение за пределами своего государства, на примере доказав целесообразность и эффективность выбранного пути.

К тому времени экономическая и политическая интеграции в Европе ещё углублялись, и на повестку дня было вынесено следующее, гораздо масштабнее и сложнее задача гармонизации образовательных систем в европейских странах на основе разработки и внедрения рамочных структурных изменений учебных программ с целью создания единого европейского пространства высшего образования (Европейское пространство высшего образования, European Higher Education Area), инициированное Сорбонской декларацией [15] и подробнее сформулированной в Болонской декларации, которая сегодня широко известно под названием Болонский процесс. Целью создания Европейского пространства высшего образования является повышение качества и конкурентоспособности европейского образования на основе сохранения национальных образовательных достижений и их взаимообогащение путем дальнейшей интенсификации студенческой и преподавательской мобильности, развития общеевропейской системы обеспечения качества и углубление международной кооперации.

Болонский процесс – процесс структурного реформирования

национальных систем высшего образования стран Европы, изменение образовательных программ и нужных институциональных преобразований в высших учебных заведениях Европы. Его целью является создание Европейского научного и образовательного пространства для повышения способности выпускников высших учебных заведений к трудоустройству, улучшение мобильности граждан на европейском рынке труда, повышение конкурентоспособности европейской высшей школы.

Международная организация по популяризации британского образования и английского языка в мире, Британский Совет, в своих документах и на веб-страницах использует трактовки Болонского процесса как предоставление услуг по высшему образованию одной страны во взаимосвязи с другими. При этом такое образование, по версии этой организации, не охватывает традиционный рынок привлечения иностранных студентов, когда студенты идут учиться за границу. Зато транснациональное образование предполагает широкий круг различных способов доставки, прежде всего, дистанционное образование и электронное обучение; соглашения о валидации и франчайзинг; твиннинг и другие формы сотрудничества. В целом, Болонский процесс означает предоставление образовательных услуг в условиях, когда студенты находятся в другой стране, чем та, где находится учебное заведение, присваивает квалификацию [98, с.260].

Болонский процесс на уровне государств был основан подписанием министрами образования от имени своих правительств документа, который назвали «Болонская декларация» (1999). В июне 1999 года представители 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию [143], в которой зафиксировали основные принципы процесса реформирования Европейского пространства высшего образования, в том числе:

1. Ввести систему высшего образования, основанную на двух основных циклах (бакалавр, магистр).
2. Ввести систему кредитного трансфера, подобную ЕКТС.

3. Способствовать мобильности студентов, преподавателей и ученых.
4. Содействовать европейскому сотрудничеству по обеспечению качества.
6. Способствовать Европейскому измерению в высшем образовании (в контексте разработки учебных планов и сотрудничества).

Попробуем перегруппировать эти принципы, выделив отдельно основные цели Болонского процесса и инструментарий для их достижения.

То есть, Болонский процесс изначально имел две основные цели – обеспечение понятности образовательных квалификаций (принцип 1) и повышение качества (Принцип 5). Все остальное было инструментарием для достижения этих целей. В течение следующих после подписания Болонской декларации лет были созданы новые дополнительные инструменты и механизмы: концепция обучения в течение жизни (очень важное направление деятельности системы высшего и не только, образования, которую можно смело рассматривать как новую цель Болонского процесса), новые программы мобильности, общеевропейские аналитические проекты (самый известный из них - TUNING (Тюнинг), Приложение к диплому (Diploma Supplement, DS), Рамка квалификаций Европейского пространства высшего образования, докторские студии как третий цикл высшего образования, сотрудничество между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством (ЕИП, European Research Area), общеевропейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества, процедуры признания предыдущего обучения и неформального обучения (вне рамок университетской системы), преобразования ЕКТС в систему не только пересчета, но и накопления кредитов, новые технологии обучения, сотрудничество с работодателями в создании учебных программ и содействии трудоустройству выпускников. Перечень можно продолжить, ведь Болонский процесс является именно процессом, который развивается и совершенствуется на протяжении своей реализации.

Во всем мире международная деятельность университетов все больше приобретает определяющий характер, а иногда рассматривается как императив в развитии вузов. Студентами современных вузов могут быть выходцы из различных географических и культурных регионов, для которых английский язык является дополнительным языком общения. Как правило, kurikulum университетов и их зарубежных филиалов разрабатываются с учетом принципов поликультурности и направлены на развитие у студентов жизненно необходимых межкультурных навыков и умений, которые помогут им стать активными гражданами глобализирующегося мира [96, с.327-332]. Несомненно, педагоги должны иметь качественную профессиональную подготовку и разностороннюю дидактико-методическую поддержку, поскольку в процессе практической деятельности им необходимо продемонстрировать, что уровень их квалификации соответствует установленным профессиональным стандартам. Именно с целью повышения межкультурной и международной профессиональной компетентности педагогов в рамках непрерывного профессионального развития Европейским советом международных учебных заведений (ЕРМНЗ) и Кембриджским университетом совместно разработана программа и утверждена квалификация «Международный преподаватель». На обучение по программе, как правило, относят опытных преподавателей, у которых стаж работы в университете с приоритетными направлениями международной деятельности не менее двух лет. Активное участие в интернациональной работе ВУЗа является обязательным, ведь свидетельство о ней предоставляются претендентом на обучение в виде индивидуального профессионального портфолио и служат определенным видом «пропуска» к стажировке по программе.

Программа создана на основе сложившихся ЕРМНЗ «Стандартов международного преподавателя», которые воплощают принцип обособленно-ориентированном обучении. Сертификат международного преподавателя присуждается педагогам, которые успешно завершили

обучение по программе и подготовили солидное портфолио о личной международной педагогической деятельности в соответствии с установленными образцами. Наличие такого международного свидетельства свидетельствует о готовности преподавателей работать с учетом личностно-ориентированного подхода к обучению в международном контексте и профессионально совершенствоваться в течение жизни. В целом, указанное дает основание утверждать, что эта квалификация отражает сущность и характер педагогов-новаторов с прогностическим мышлением международного масштаба. Исследование показывает, что основной целью рассматриваемой программы является предоставление широкого спектра возможностей преподавателям для: формирования профессиональных знаний и умений, необходимых для реализации обучения и преподавания в международном контексте; развития специальных компетенций по обучению международных групп студентов и улучшения их знаний в межкультурной среде; непрерывного профессионального развития; осуществления рефлексии относительно личной деятельности в качестве международного преподавателя; развития способностей относительно самоконтроля личностного и профессионального совершенствования в процессе международной педагогической деятельности в вузах [139, 4].

Содержание программы базируется на пяти стандартах, которые соответствуют пяти ключевым аспектам профессиональной деятельности преподавателя в условиях интернационализации высшего образования. Все стандарты тесно взаимосвязаны между собой и формируют интегрированные требования к межкультурной профессиональной компетентности современного педагога. Их можно применять в качестве основы для проверки квалификации любых учебных заведений международного или локального статуса, для подготовки студентов, а также для разработки интернационального учебного плана в вузе. Проанализируем эти стандарты подробнее:

1. Образование в международном и межкультурном контексте. В

соответствии с первым стандартом, преподаватели должны быть ознакомлены с характерными чертами образования в международном измерении. То есть, они признают и понимают особенности диверсифицированного общества, эффективно общаются и работают в межкультурной среде, а также могут совместить международные аспекты работы с местными потребностями.

2. Педагогические компетентности международного педагога. Согласно второму стандарту, преподаватели знают широкое разнообразие стратегий и методов обучения современных студентов. Они также осознают, что в разных странах мира разрабатываются интернационализированные учебные планы для вузов, направленные на адаптацию потребностей студентов с международным контекстом. Это, как правило, касается студентов с разным уровнем владения английским языком; с различными учебными стилями; с различным культурным происхождением, а также с различным предыдущим образовательным опытом. Преподаватели стремятся помочь студентам достичь академической успеваемости, в частности стать, лингвистически компетентными, активными, ответственными гражданами глобального общества.

3. Обучение студентов, для которых английский язык является дополнительным языком общения. Третий стандарт является чрезвычайно важным для формирования межкультурной компетентности педагогов, поскольку в соответствии с его требованиями, преподаватели понимают, как создать положительную учебную среду, что отвечает потребностям студентов, изучающих английский язык как дополнительный язык общения, а также осознают необходимость поддерживать постоянное совершенствование грамотности на родном языке, усиливая уважение студентов к их родному языку и культуре.

4. Мобильность студентов в вузе является неотъемлемой частью функционирования современного учебного заведения. Поэтому педагоги с международным статусом преподавания должны осознавать вызовы и

понимать возможности, которые создает процесс преподавания в мобильной студенческой среде. Преподаватели применяют свою межкультурную компетентность, прежде всего, из сострадания и эмпатии к студентам для их сопровождения в социальной и учебной международной среде вуза.

5. Рефлексивная практика – дальнейшее профессиональное развитие. Международный контекст современной профессиональной деятельности в диверсифицированном студенческом коллективе требует от преподавателей быть рефлексивными практиками: то есть они регулярно должны переосмысливать собственную практическую деятельность, устанавливать высокие личные цели и брать ответственность за непрерывность профессионального развития для повышения уровня международной компетентности [151, 3].

Согласно предложенным выше подходам к определению отдельных целей и инструментов, сегодня Болонский процесс можно охарактеризовать так:

1. Введение системы легко понимаемых и сопоставимых образовательных степеней (с использованием Приложения к диплому) для повышения конкурентоспособности и шансов на трудоустройство европейских граждан.

2. Европейская кооперация по обеспечению качества высшего образования.

3. Обучение в течение жизни.

Изучение состояния и динамического развития европейских образовательных систем дает основания утверждать, что в рамках Болонского процесса происходят унификация национальных образовательных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование учебных технологий. Особое внимание уделяется образовательной миссии преподавания как базы для социально-культурного общения и сотрудничества. Внимания также заслуживает британский опыт модернизации содержания профессиональной подготовки будущих

учителей с учетом приоритета многоязычия в современной Европе.

Анализ документов показывает, что активная нормотворческая работа по международному сотрудничеству в области высшего образования осуществляется ЮНЕСКО с 1945 г. инициатором которого и была Великобритания. Результаты сотрудничества Англии, её университетов и этой международной организации отражены даже в нормативных документах этой организации, в частности: 1). Доклады и декларации международных конференций (Доклад ЮНЕСКО на Всемирной встрече на высшем уровне по вопросам социального развития (Копенгаген, 1995 г.), Гамбургская декларация об образовании взрослых (Гамбург, 1997г.)); 2). Доклад ЮНЕСКО на Всемирной встрече на высшем уровне по устойчивому развитию (Йоханнесбург, 2002 г.), Доклад ЮНЕСКО на Всемирной встрече на высшем уровне по информационному обществу (2003г.); 3). Рекомендации ЮНЕСКО о статусе педагогического персонала высших учебных заведений (1997 г.) [158], рекомендация о признании учебных курсов и свидетельств о высшем образовании (1993 г.), Кодекс профессиональной практики в предоставлении транснационального образования ЮНЕСКО и Совета Европы (2001 г.), Учредительный документ ЮНЕСКО «Высшее образование в глобализованном обществе» (2004) [159].

Основные тенденции модернизации профессиональной подготовки учителей в Англии, связанные с современными условиями стремительной интеграции страны в европейское образовательное пространство и выполнением рекомендаций Совета Европы. Комитет Министров Совета Европы видит приоритетные задачи подготовки учителей таковыми:

- поддерживать педагогические учебные заведения всех уровней в тщательной подготовке учебных программ с выстроенными в логической последовательности;

- целями и задачами, включающих лингвистические, дидактические, психологические и интеркультурные компоненты подготовки будущих учителей;

- способствовать внедрению в образовательные технологии нового измерения в преподавании, что является ключевым понятием концепции непрерывного личностного образования;

- помогать и поощрять преподавателей педагогических учебных заведений к использованию нового подхода в преподавании в документах Совета Европы.

В соответствие с положениями и особенностями системы образования реализация содержания учебных планов и программ подготовки учителей в Англии осуществляется благодаря четырем компонентам профессиональной подготовки педагогов: курс специального предмета, чёткий программный курс, цикл психолого-педагогических дисциплин, практика в школе. Которые составляют единый комплекс, направленный на формирование профессиональных компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности в условиях построения единого европейского образовательного пространства образования. На изучение «предметных» курсов отводится обычно в среднем 30% учебного времени, на педагогические дисциплины (без практики) - 25%, на «базовые» общеобразовательные дисциплины - 23%, на «профессиональные» - 10-12% и на тьюторские занятия (дискуссии, обсуждения и т.д.) - 10-11%. На педагогическую практику, в среднем отводится в Англии 25 недель (с 1996 – 32 недели).

Результаты анализа содержания и форм профессиональной подготовки учителей Англии позволяют утверждать о качественном переходе от инструктивных к конструктивным методам обучения, ориентированных на активную творческую и самостоятельную деятельность студентов, в частности, решение исследовательских задач, анализ полученной информации, применения проблемных ситуаций, проведение диспутов, выполнение творческих работ.

На современном этапе развития образования Англии существует три организационные модели профессиональной подготовки будущих учителей

английского языка: последовательная, параллельная и альтернативная.

Наиболее распространенной является параллельная модель, в рамках которой обучение длится три года и заканчивается приобретением статуса квалифицированного учителя и академической степени бакалавра педагогического образования. Учебная программа включает предметы базового цикла, психолого-педагогические дисциплины, профессиональные дисциплины, педагогическую практику и предметы по выбору.

Последовательная модель профессиональной подготовки предусматривает четыре года обучения в педагогических отделениях университетов, технических педагогических и художественных педагогических колледжах. После успешного усвоения учебной программы, которая содержит все дисциплины, входящие в Учебный план средней школы, современные иностранные языки, информационные технологии, профессиональные дисциплины и педагогическую практику в школе, предоставляется сертификат о полном педагогическом образовании.

Альтернативная модель содержит ряд вариантов подготовки будущих учителей: а) через консорциум на базе школы. Консорциум представляет собой группу школ, которая предлагает программу подготовки учителей для выпускников университета; б) ускоренная программа подготовки, которая предоставляет возможность выпускникам других вузов пройти практическую подготовку на рабочем месте в школе и получить квалификацию учителя; в) гибкие учебные курсы на базе бакалаврского образования, которые проводятся с учетом потребностей каждого студента, проходящего подготовку, и предназначены для лиц, которые получили педагогическое образование и опыт преподавания в школе за рубежом; г) курсы дистанционного обучения с подготовкой.

В литературе встречаемся с тем, что исследователи находят «с участием взрослых в образовательных программах происходит прирост общественного богатства, знаний и технологий, что само по себе оказывает значительное влияние на развитие национальной экономики. Как следствие,

однако, развивается социально-экономическое неравенство, в том числе образовательное. Оно определяет статусные и экономические возможности людей, их восприятие действительности и повседневное поведение. В результате восстанавливается взаимосвязь между способностью к мотивированной учебе, восприятием мероприятий модернизации и готовностью участвовать в них» [45]

Большинство педагогической общественности Великобритании опирается на дефиницию, предложенную ЮНЕСКО, согласно которой непрерывное образование означает любые сознательные действия, взаимно дополняющие друг друга и происходящие как в рамках системы образования, так и за ее пределами в различные периоды жизни.

К примеру, в Англии с целью внедрения государственного контроля качества образования правительство страны создало Комитет по аккредитации педагогического образования. Впервые в истории подготовки учителей в Англии вводится специализированная аккредитация учебных программ, где основное внимание сосредоточено на содержательной составляющей процесса обучения (50% учебного времени предполагалось на изучение предметов специализации и дисциплин Национального куррикулума школьного образования, а остальные 50% включали по 100 учебных часов английского языка и арифметики, а также 100 дней педагогической практики в школах). Начало специализированной аккредитации учебных программ было началом установки политико-административного контроля правительства над педагогическим образованием.

Системные действия Министерства образования и науки Англии по стандартизации образовательно-профессиональной сферы заключались в создании Агентства подготовки учителей с широким кругом полномочий по подготовке, деятельности и профессионального развития педагогов; введении перечня профессиональных компетенций, определенных в стандарте квалифицированного учителя и Национальном куррикулумом

базовой подготовки учителей; внедрении государственных требований к обязательной школьной практике будущих учителей в контексте правительственной стратегии подготовки учителя на базе школы (18, 24, 24 и 32 недели); в ведении финансовых основ партнерства университетов и школ в профессиональной подготовке учителей; разнообразия и расширения путей профессиональной подготовки педагогов.

Бюро стандартизации образования и Агентство подготовки учителей осуществляют оценку профессиональной подготовки будущих учителей на основе внутренней и внешней проверки, дают осуществлять контроль инспекторам, администрациям вузов, выявлять и предотвращать недостатки в учебном процессе и достигать со стороны студентов, соответствующих задекларированных в виде государственных требований базовых подготовок учителями, результатов в учебе.

Исследование развития высшего педагогического образования в Великобритании по подготовке будущих учителей в области языков указывает на такие ведущие тенденции: ориентация системы подготовки учителей на нужды школы и общества; совершенствование системы организации педагогического образования путем разработки и внедрения новых путей подготовки учителей; совершенствование системы управления развитием высшего образования; обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки педагогов; подход к последипломному педагогическому образованию как к постоянному профессиональному развитию; расширение альтернативных путей повышения квалификации учителей; разработка обновленных стандартов профессионального развития учителей; система профессиональной поддержки начинающих учителей; программы профессионально-педагогической подготовки наставников.

При этом положительный опыт подготовки учителей иностранных языков в Великобритании может быть использован в Таджикистане в виде таких реформативных изменений: усиление внимания к подбору поступающих на педагогические специальности с использованием теста на

профессиональную пригодность; введение ознакомительной педагогической практики в первые недели обучения будущих педагогов в высшем учебном заведении; продление срока прохождения педагогической практики за счет сокращения времени для теоретической подготовки и путем интеграции отдельных учебных курсов; введение учебной стажировки студентов в странах, язык которых изучается; повышение квалификации педагогов-практиков по инновационной направленности.

Одним из направлений совершенствования таджикской образовательной системы выступает европеизация языкового образования и предоставление статуса приоритетной отрасли профессиональному образованию будущего учителя иностранных языков.

### **2.3. Особенности системы педагогического образования Англии и перспективы профессиональной подготовки педагогических кадров в Таджикистане на её опыте**

Ещё в начале 2000-х годов Республика Таджикистан твёрдо решила внедрить новые опыты и минимизировать отставание, при входе в глобальное образовательное пространство. Слова Президента Республики Таджикистан свидетельствуют об этом: «...в этом процессе надо иметь в виду одну истину: в современном мире достигнет больших успехов та страна, которая уделяет большое внимание повышению уровня образования в обществе и внедряет в жизнь новую технику и современную технологию...»<sup>3</sup>.

Конец XX - начало XXI вв. ознаменовался изменениями в педагогическом образовании, которые регламентировались положениями Болонской системы, стратегическими документами британского правительства, Совета Европы и Европейского Союза. С усилением интеграционных процессов в Европе и мире в 80-х годах XX века немалое внимание стало уделяться вопросам соотношения профессиональной и общей подготовки, специальной предметной и профессионально-

---

<sup>3</sup> Послание Президента Республики Таджикистан от 24 апреля 2010 года

педагогической подготовки, педагогической и методической подготовки будущих учителей и т.п.

В конце XX века в высшем образовании Англии, в том числе и педагогическом, происходят особенно существенные преобразования, направленные на стандартизацию образования, которые нашли отражение в различных нормативно-правовых документах «Базовая подготовка учителя» (1989; 1992), «Правила о получении педагогического образования» (1989), «О преподавании и высшем образовании» (1998), «Реформа базовой подготовки учителя» (1991), «Белая книга: Высшее образование - новые подходы» (1991; 2003) и др. [4].

Следует подчеркнуть, что уже в конце XX столетия в Англии актуальной стала проблема соотношения преподавания и исследовательской работы в деятельности современного учителя. В начале XXI века эта проблема приобрела еще большее значение.

Сегодня в английской системе образования, и вообще в западноевропейской, есть запрос именно на учителя-исследователя [5]. В 2004 году вопросы совершенствования профессиональной подготовки современного учителя обсуждались Европарламентом, где, в частности, отмечалось, что современный учитель должен находиться в постоянном творческом поиске, заниматься самообразованием, овладевать новыми методиками преподавания, разрабатывать инновационные методы, совершенствовать учебные планы и др., что является свидетельством необходимости подготовки учителя-исследователя.

В результате трансформации мировой и британской систем образования в XXI веке утверждается новая образовательная парадигма, которая заключается в изменении акцентов позиции современного учителя - по функциональному развитию он превращается в педагога-исследователя (Teacher-researcher), который обладает значительным творческим потенциалом, способностью к рефлексивному мышлению, постоянному самообразованию, самосовершенствованию своей профессиональной

педагогической деятельности [6].

Моделирование процесса подготовки учителя в Англии базируется на трех моделях предложенных британскими учеными (С. Борг, Е. Кеммбел, Д. Шон) «эффективный учитель» (effective teacher), деятельность которого направлена на создание благоприятного психологического климата в классе, выявление способностей и потенциальных возможностей каждого ученика, содействие творческому развитию детей в процессе учебной деятельности, «учитель, способный к рефлексии» (reflective teacher), глубоко осмысливает собственную профессиональную педагогическую деятельность, а также деятельность своих коллег, регулярно оценивает ее результаты, «учитель, способный к трансформациям» (transformative teacher), не просто готовит учеников к успешному функционированию в обществе, а занимает позицию активного деятеля, готовит учеников к участию в общественно-полезных претворениях в государстве.

Интересным для Таджикистана может показаться британский опыт школьно-ориентированных курсов подготовки учителей (School-Centred Initial Teacher Training). Как вариант последипломной модели подготовки - для тех, кто имеет университетское непедагогическое образование. Такая модель действует с 90-х гг. XX века на базе консорциума школ в Англии и Уэльсе. Несколько школ объединяются и совместно разрабатывают свои программы подготовки учителей, с привлечением либо непривлечением преподавателей университета. При этом все центры предоставления школьно-ориентированных курсов должны получить аккредитацию у Агентства по подготовке и развитию. Для этого нужно разработать учебный план, а также демонстрация готовности и аргументы относительно целесообразности осуществления такой образовательной подготовки в разрезе конкретного региона. В отличие от университетского курса, школьно-ориентированная программа строится на тесном взаимодействии слушателей с опытными учителями и характеризуется глубоким практико-ориентированным содержанием. Будущие учителя закрепляются за одной

школой, хотя практику проходят в разных школах консорциума. Срок обучения - 1 год (при стационарной форме) для учителей как начальной, так и средней школы. В результате соискатель может получить статус квалифицированного учителя и выйти на уровень магистра на базе соответствующего вуза.

Очень популярной среди взрослых людей через экономические выгоды является программа подготовки на рабочем месте (In - Service / Employment - Based Training), которая введена в Англии и Уэльсе в 1998 году. Кандидаты на участие в такой программе должны быть наняты школой внештатно. Сначала они направляют официальную заявку на участие в подготовке в уполномоченный орган (университета, колледжа или местного органа управления образованием), который осуществляет конкурсный отбор, определяет размер гранта школе (полностью или частично покрывает стоимость подготовки), назначает соискателю тьютора. Администрирует такую программу Агентство по вопросам подготовки. Школа ответственна за план обучения и оценку образовательных потребностей кандидатов, поэтому заинтересована, чтобы с такими слушателями работали самые опытные педагоги. Программы предусматривают 1 или 2 года обучения (а при наличии педагогического опыта срок может сокращаться до 3 месяцев). Обычно, это подготовка учителя-предметника в соответствии со специализацией его диплома о высшем образовании и подготовка неквалифицированных учителей для получения статуса квалифицированного учителя. Поэтому данная программа действенная в контексте дефицита в регионах учителей определенной специальности.

Использование нескольких подходов в части совершенствования управления в педагогической сфере, которые кратко охарактеризованы В.А. Адольфом, М.В. Лукьяненок и Н.П. Чурляевой [87. С.13]:

1. Системный подход. Последовательное рассмотрение на его основе социально-педагогических, организационно-методических и организационно-технических аспектов педагогических систем

позволило бы продвинуться по многим проблемным направлениям, например, облегчило бы переход к двухуровневой системе в высшем образовании. Его применение на практике часто бывает затруднено вследствие сведения комплексной управленческой проблематики к частным вопросам [87. С.13].

2. Программный подход. Особенно важно своевременное выявление слабых звеньев в тех цепочках, образующих связную сеть, которые предполагаются в этом случае «узким местом» управления. Подход нацелен, прежде всего, на оперативное разрешение федеральных и региональных проблем, возникающих в узких местах систем управления. В то же время, если не сводить его исключительно к «латанию дыр», то его значение заключается в том, что он позволяет выявлять эти проблемы и незамедлительно приступать к их решению с помощью национальных проектов, организовывать взаимодействие образовательных, финансовых и административных структур управления на разных уровнях управленческой иерархии [87. С.13].
3. Программный подход, который используется в двух вариантах. В первом варианте разрабатывается национальный проект, в этом случае он является компонентом федеральной структуры управления. Во втором варианте может возникнуть необходимость обособления отдельных образовательных программ не на стадии планирования, а в ходе их реализации. [87. С.14].
4. Целевой подход. Особенностью педагогических систем является то, что конечный результат реализации системной цели во времени и пространстве часто отдален от момента постановки цели. В таком случае возникает соблазн предпочтения промежуточных или частичных итогов по отношению к целевым итогам, что приводит к опасности феномена «управления ради управления» [87. С.14].
5. Целевой подход позволяет устранить такого рода опасность. В

общем случае целевой подход можно сформулировать как жесткую ориентацию на конечный результат деятельности всех компонентов управления – структуры, мониторинга, стимулирования, планирования и т. д. Его реализация затруднительна без жесткого мониторинга, привязанного к конкретным итогам [87. С.14].

6. Долгосрочный подход. Педагогические системы весьма консервативны, часто с длительным циклом от начала разработки новой идеи до её воплощения в системе образовательных учреждений. В связи с этим требуется наличие перспективного взгляда на происходящие процессы и возможности ориентировать их в нужном направлении [87. С.14].

Другим примером может послужить тот факт, что для неквалифицированных учителей школы, которые долгое время в ней работают, действует также форма получения статуса квалифицированного учителя под названием «аттестационный маршрут». В ее основе - оценка портфолио, предварительных результатов педагогической деятельности соискателя и посещение его занятий специально предназначенными внешними оценщиками.

В британских программах образования учителей подчеркивается, что практика в школе является главной частью образовательного маршрута и реализуется в течение всего этапа подготовки. Большинство университетов сначала специально готовят менторов-учителей, которые занимаются педагогической практикой студентов вузов в школах. Различным видам практики в педагогических вузах отводится около 40% учебного времени.

Анализ содержания учебных программ подготовки британских педагогов свидетельствует об особенностях курсов по исследовательской траектории, которая заключается в следующем:

- внедрение в процесс профессиональной подготовки учебных модулей, направленных на овладение будущими учителями научных знаний и формирования проективных, конструктивных, прогностических умений,

необходимых для осуществления исследовательской деятельности;

- обеспечение эффективного взаимодействия и сотрудничества между студентами и преподавателями, создание возможностей для непрерывного саморазвития и самореализации студентов;

- оказание методической поддержки и помощи учителям во время педагогической практики;

- создание благоприятных условий для реализации учителем-исследователем результатов своих исследований и их распространения.

Важной особенностью английской системы образования является наличие значительного количества программ и специальных служб поддержки процесса профессионального становления учителей и проведение их научных достижений. Очень существенным является тот факт, что в Англии пристальное внимание обращается на подбор соответствующих высших педагогических кадров, осуществляющих профессиональную подготовку учителей. В 2000 году был открыт Институт обучения и преподавания в системе высшего образования (The Institute for Learning and Teaching in Higher Education). Задача данной структуры заключается в разработке и реализации профессиональных стандартов по подготовке учителя.

В соответствии с аккредитованными программами подготовки для сектора высшего образования претендентам необходимо продемонстрировать навыки профессиональной деятельности в таких достаточно широких областях: преподавание и поддержка студентов в обучении; участие в разработке и планировании учебных занятий и программ обучения; оценивание и обратная связь со студентами; создание эффективной учебной среды; оценка личностного развития студентов; интеграция исследовательской деятельности и преподавания (единство исследования).

В процесс подготовки учителей внедрены модули, которые обеспечивают овладение знаниями в проектировании профессиональной

деятельности (Lifelong Learning, Advanced Diploma for Teachers, Professional Doctorate Education). Задачами модулей является развитие у студентов наклонностей к поисковой деятельности, творческого решения учебно-воспитательных задач; овладение теорией и практикой научно-педагогического исследования; формирование навыков работы с различными источниками информации; овладение системой знаний об организации и проведении педагогического эксперимента и тому подобное.

Существенным изменением в программах для будущих учителей является значительное увеличение количества практических исследований, значительная часть которых проводится под время прохождения практики в школе. В процессе практики студентам - будущим учителям создаются необходимые условия для саморазвития и самореализации.

Как составная часть профессиональной подготовки учителя педагогическая практика направлена на творческое развитие студентами приобретенных теоретических знаний, в частности при изучении курсов педагогики, психологии, методических и специальных дисциплин, формирования у них практических умений и навыков, необходимых в профессиональной педагогической деятельности.

В процессе реформирования образовательной системы британские ученые обращают большое внимание на вопросы связи исследовательского компонента в профессиональной деятельности учителя с развитием самого учебного заведения, небезосновательно считая, что исследовательская деятельность учителей положительно влияет на развитие учебного заведения.

Административный совет в Англии по вопросам образования, занятости, подготовки кадров и молодежи, является межведомственным органом правительства Англии и административно-территориальных управлений. Такое совершенствование работы системы образования было важным для сектора экспорта образования, особенно по улучшению механизма проверки качества образования других стран, например Уэльса

или Шотландии.

Существенной современной тенденцией в реформировании педагогического образования в Таджикистане выступает единство и разнообразие образовательного пространства. В этом контексте особенно актуализируются практические проблемы, связанные с подготовкой педагогических специалистов. Рост социальной роли личности, гуманизация и демократизация общества требуют создания таких условий, при которых молодое поколение Таджикистана превратилось бы в нацию, которая постоянно учится и совершенствуется.

К тому же, в Таджикистане исходя из реалий и исторического опыта, надо отметить, что: «Духовность как системное образование формируется в течение нескольких возрастных периодов и зависит от определенных соотношений социальной среды, внутренних субъективных условий, присущих каждому из них. Несомненно, в этом процессе имеют место элементы стихийности, спонтанности. Чтобы направить и упорядочить их, необходимы определенные целесообразные действия общества и субъектов воспитания. История свидетельствует, что образование выступает в этом процессе не только как фактор общественного прогресса, но и рассматривается как один из самых мощных рычагов развития человечества. Современный научный мир определяет образование как универсальную категорию, которая выступает объектом различных отраслей знаний. С одной стороны, образование рассматривается как источник знаний, а с другой - как «двигатель» развития» [88. С.200].

Радикальные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности современных обществ, особенно касаются системы образования. Несмотря на насущную необходимость ее трансформации, усилия образовательных реформаторов наталкиваются на сопротивление со стороны определенных элементов образовательных и воспитательных систем, определенных кругов, представителей радикальных и религиозных организаций и далеко непрогрессивных педагогических кадров.

Эта тенденция наблюдается не только на постсоветском пространстве, но и в развитых странах региона, где субкультура информационного общества развивается не ускоренными темпами, а под воздействие разных воззрений из исламского мира. Динамика общественных и культурных инноваций, социальных изменений вносят момент непредсказуемости будущего не только в оптике исламского сообщества, но и в оптике национально организованных социумов и в профессиональном жизнотворчестве отдельного человека.

Образовательная интеграция системы в Таджикистане, задекларирована и закреплена во многих законодательных актах Таджикистана, требует изменений в системе отечественного образования, стратегии реформирования которые не всегда учитывают риски использования недостаточно качественно подготовленных специалистов, которые не отвечают требованиям современности.

В частности, следует акцентировать внимание на том, что большинство научных исследований по проблеме профессиональной подготовки рассматривают данную проблему на практическом этапе - во время обучения в высшем учебном заведении. На самом деле современность требует комплексных научных исследований профессионального совершенствования педагогических кадров на протяжении всей жизни.

Целью образования является всестороннее развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, ее талантов, интеллектуальных, творческих и физических способностей, формирования ценностей и необходимых для успешной самореализации компетенций, воспитания ответственных граждан, способных к сознательному общественному выбору и направления своей деятельности на пользу другим людям и обществу, обогащение на этой основе интеллектуального, экономического, творческого, культурного потенциала таджикского народа, повышение образовательного уровня граждан для обеспечения устойчивого развития Таджикистана.

Среди приоритетных направлений совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров возникают:

- обновление и совершенствование образовательных программ подготовки, ориентированных на формирование ведущих общих и профессиональных компетенций;
- обучение будущих и работающих учителей работать с обновленными по содержанию и способам реализации его программами;
- формирование системы умений введения методик компетентностного подхода к организации образовательного процесса в целом и по отдельным предметам (дисциплинам);
- поэтапное внедрение привлечения кадров закончивших ВУЗ в зарубежных странах, особенно в Европе и Америке в учебный процесс таджикских вузов;
- овладение отечественными преподавателями новейших интерактивных, индивидуализированных, командных и проектных учебных технологий.

Постоянное обновление знаний, повышение своей квалификации становится краеугольным камнем для каждого педагога, который стремится работать в современном обществе.

Вместе с тем, данный вопрос остается проблемным через устаревшие подходы к организации повышения квалификации работающих специалистов в сфере педагогической деятельности. Включение педагогов в систему непрерывного образования на протяжении жизни требует немалых материальных затрат. Не секрет, что сегодня курсы повышения квалификации учителей, стажировки научно-педагогических работников в большинстве случаев носят формальный характер, а затем сводятся к получению не "высшей квалификационной подготовки», а «документа» о повышении профессионального уровня. В результате необходимость подготовки педагогических кадров, способных осуществлять преобразования образовательной действительности, определяет потребность

трансформации непрерывного педагогического образования, а ответственность за реализацию этой задачи, в конечном счете, ложится на педагогические коллективы общеобразовательных учреждений в целом, и на каждого отдельного педагога в частности.

Профессиональная деятельность педагога должна быть организована таким образом, чтобы он мог иметь возможность, а также в определенной степени был бы обязан совершенствовать свои знания, а также пользоваться всеми достижениями в рамках различных сфер экономической, социальной и культурной жизни, что облегчит ему реализацию компетентностных методик обучения. Такие возможности, как правило, могут быть обеспечены в рамках различных форм учебных отпусков или периодов отдыха [2], участия в семинарах профессионального роста, тренингах, конкурсах профессионального мастерства, стажировки, реализации академической мобильности учителей и преподавателей, как на внутреннем, так и на международном уровне, и тому подобное.

Назрел вопрос о введении новых форм и технологий подготовки и переподготовки педагогических кадров, которые обеспечат непрерывное профессиональное развитие, как «непрерывный процесс обучения и совершенствование профессиональных компетенций специалистов после получения высшего и/или последипломного образования, что позволяет специалисту поддерживать или улучшать стандарты профессиональной деятельности и продолжается в течение всего периода его профессиональной деятельности. Повышение квалификации может осуществляться различными видами (обучение по образовательной программе, стажировке, участие в сертификационных программах, тренингах, семинарах, семинарах-практикумах, семинарах-совещаниях, семинарах-тренингах, вебинарах, мастер-классах и т.д.) и в различных формах (институциональная, дуальная на рабочем месте (на производстве) и т.д.).

Одним из средств повышения качества труда педагогических

работников, - внешнее оценивание профессиональных компетенций педагогического работника (в том числе по педагогике и психологии, практических умений применения современных методов и технологий обучения), что осуществляется путем независимого тестирования, самооценки и изучения практического опыта работы.

При таком положении дел у самих учителей нет времени обобщить свой опыт, так как менторство является серьёзной и ответственной дополнительной нагрузкой к обычным занятиям.

Исходя из вышесказанного, нам в таджикском обществе сегодня надо определиться, какое педагогическое образование должно быть для нас подходящим: академическое или практико-ориентированное? Если же практико-ориентированное, тогда следует обеспечить эффективное партнерство университетов и школ в процессе подготовки учителей. Нужно сделать обязательным институт наставничества для начинающего учителя и молодых директоров школ (в Англии молодым образовательным управленцам на роль менторов назначают успешных представителей бизнеса). Пусть это будет так называемая «педагогическая интернатура по-таджикски». Профессиональная изоляция учителя не должна начинаться с университета и продолжаться на этапе его «выживания» в первые тяжелые годы работы в школе. Институт наставничества на первые 1 или 2 года учительства позволит молодому специалисту безболезненно интегрироваться в профессиональную деятельность, сформировать свой профессиональный стиль и проективную позицию в педагогическом коллективе. Считаю, что такая «интернатура» должна заканчиваться независимым тестом на профессиональную компетентность (думаю, это будет способствовать, прежде всего, росту общественного доверия к профессионализму учителя).

Следует трансформировать систему финансирования педагогических вузов по направлению зависимости от профессиональных успехов выпускников (например, от количества выпускников, которые успешно

закончили интернатуру и работают в школе более 5 лет). Отдельно желательно продумать процедуру адресного отбора подверженных педагогической деятельности абитуриентов в такие вузы.

На современном этапе нужно модернизировать планы и программы педагогической подготовки с акцентом на увеличение практической составляющей. Руководством студенческой практики должны заниматься или специально для этого подготовленные в вузах школьные учителя-менторы или (пока таких нет) наиболее опытные учителя конкретной школы. Существенные бонусы к зарплате ментора можно сделать зависимыми от успеха его студента-стажера. В Таджикистане нужно обеспечить рост автономии школ и их ответственности за качество предоставляемых услуг. Школам можно порекомендовать в письменной форме и в определенных измерительных показателях давать родителям определенные гарантии успеха их детей в учебе.

Вес последипломного педагогического образования следует в значительной мере перенести на базу школ. Это обеспечит практическую ориентированность и функциональность последипломного сектора без значительных затрат. Потенциал и ресурсы школы должны быть максимально использованы для обеспечения учителю альтернативных возможностей развития на ежедневном рабочем месте. Интересен опыт создания института учительских партнеров, который позволил бы освободить педагогу определенный объем рабочего времени для саморазвития.

Следует постоянно работать над удобством и вариативностью последипломного педагогического образования, организовать способствующие для саморазвития учителей условия труда, поощрять разработку учителями ежегодной образовательной траектории совершенствования и, по возможности, финансировать ее воплощение на государственные средства.

Для радикальной образовательной реформы нужна слаженная

совместная работа учителей, понимание принадлежности не только к коллективу своей школы, но и к педагогическому сообществу в целом. Поддержки и легитимного видения изменений не будет без самоорганизации учителей. Педагоги должны создать сильное профессиональное сообщество и, в процессе дискуссий, создать своеобразный кодекс педагогической этики, что, кроме общих обязанностей, например, развивать в детях уверенность в своих силах, содержать и требование к учителю постоянно совершенствовать собственные профессиональные навыки, помогать своим коллегам в развитии. Учителя должны принимать активное участие во внедрении изменений, а не пассивно их принимать. Это вызов, но вызов к действию.

Обновления в системе подготовки учителей должны носить непрерывный характер. Концепция нового учителя-профессионала XXI века раскрывается через построение непрерывного педагогического образования как гибкой подсистемы образовательной системы.

Следует позаботиться об изменении внутренней культуры педагогической профессии. Видимо, этому будет способствовать появление институтов, которые на добровольной основе могут сертифицировать учителей. Думаю, это со временем поспособствует росту конкуренции между педагогами. Кроме того, органы власти, СМИ, институты гражданского общества должны всячески рекламировать образ успешного педагога.

Таким образом, главная задача в системе подготовки учителей в Великобритании – формирование компетентной, творческой личности будущего учителя на основе личностно-ориентированного и деятельного подходов в педагогическом образовании; интеграции общенаучной, теоретической и практической подготовки, усилением значения педагогической теории и ослаблением прагматической направленности педагогического образования.

### **Выводы по второй главе.**

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует об интересе многих ученых к проблемам становления и развития профессионального образования Англии. Однако сущность процесса профессиональной подготовки педагогического персонала в Англии не выяснена или недостаточно освещена в психолого-педагогической литературе.

С целью выяснения сущности процесса профессиональной подготовки учителей в целом в Англии, прежде всего, рассмотрим структуру ее системы образования. Обучение в течение жизни в этой стране, как и в других странах Европы, охватывает следующие уровни образования: дошкольное, начальное, среднее, профессиональное, высшее и последипломное.

Высокий уровень развития экономики Англии, правительственная политика Великобритании, чрезвычайная разветвленность инфраструктуры предприятий в Европе в целом, также и в Англии в частности делают практическую подготовку соискателей профессионального образования на базе огромного количества различных образовательных учреждений. Школа профессионального обучения имеет несколько разновидностей, которые обусловлены разнообразием типов учебных заведений и учебных процессов, происходящих в них, и осуществляются системой профессионального образования в Англии.

К основным нормативно-правовым документам, регламентирующим функционирование системы профессионального образования в Англии, относится «Положение о профессиональном обучении», разработанное отдельно для каждой профессии признанной государством. «Закон об охране труда» и «Закон о профессиональном образовании», они являются основой профессионального образования и обучения и определяют взаимоотношения сторон, порядок обучения и другие правовые вопросы. Подытоживая главу, мы вынесли на рассмотрение следующие положения и тезисы:

1. Одним из важных шагов ещё сразу после войны было создание Центральных консультативных советов по образованию (один для Англии, один для Уэльса), созданные в соответствии с Законом об образовании 1944 года. Создание советов с целью «консультировать министра по таким вопросам, связанным с теорией и практикой образования, которые они считают подходящими, и по любым вопросам, переданным на рассмотрение им» (Акт 1944 года, Раздел 4 (1)), и надо понимать, что эти советы заменили Консультативный комитет, созданный в соответствии с Законом об образовании 1899 года.

2. Только в феврале 1945 года вновь созданный Совет предложил следующий круг введения для своего первого доклада «Школа и жизнь». Кларк в 1947 году пишет, что: «Предмет, который Совет предлагает рассмотреть в первую очередь, - это переход от школьной жизни к самостоятельной жизни. Он изучит содержание и методы обучения в тех школах, в которых осуществляется фактический переход, и перейдет к влиянию более раннего образования, начиная с детского сада и далее, и на другом конце шкалы до особых проблем неполного рабочего дня в системе образования. Общей целью исследования будет оценка и критика существующего образования как подготовки к полезной и удовлетворяющей жизни».

3. Интенсивные интеграционные процессы в Европе начались сразу после Второй мировой войны. Уже в 1951 году шесть европейских стран создали Европейское сообщество в нескольких отраслях промышленности и в процессе своего развития такие начинания привели к созданию Европейского Союза - политического образования, которое сегодня объединяет 28 стран. Очевидно, что в основу политической интеграции были положены интересы экономического сотрудничества, результатом которых стало создание общего рынка, который обеспечил свободное движение товаров, услуг и капиталов, а со временем и людей. Некоторые страны начали использовать общую валюту - евро. В

Европейском союзе начали развиваться научная кооперация, сотрудничество в области культуры и спорта.

4. Первым серьезным шагом к интернационализации европейского образования стало введение в 1987 году программы ERASMUS, целью которой было усовершенствование и увеличение объемов мобильности студентов и преподавателей в странах Европейского Союза, развитие многосторонней междууниверситетской кооперации, углубление сотрудничества между университетами и предприятиями, распространение инновационных технологий обучения. Обмен студентами и учителями предназначенный для того, чтобы позволить студенту получить ценный международный опыт, либо изучая часть своей степени за рубежом, либо проходя практику (стажировку), с пониманием был принят в Англии. Обмены обычно проводятся на втором или третьем курсе и могут длиться до двенадцати месяцев. Университеты, участвующие в этой программе, имеют в Европе ряд партнеров, предлагающих обмен студентами.

5. Вместе с тем анализ научных исследований показал, что усиление профессиональной направленности является одним из направлений модернизации программ подготовки учителей в высших учебных заведениях Англии, актуализирует необходимость поиска эффективных форм и методов реализации непрерывной педагогической подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

С середины 50-х годов в Великобритании началась государственная перестройка системы образования, которая продолжается до сих пор. Этому способствовали:

1. Выход Англии из послевоенного кризиса правомерно рассматривается как переход к рыночной системе хозяйствования, где многоукладная экономика составляет базис гражданского общества. Государственный строй в Великобритании – это тот основной институт, который моделирует социальную среду путем формирования законодательной основы взаимной ответственности руководителей и управляемых. В этом случае и только на базе такой системы полной взаимной ответственности может быть реализовано перспективное и эффективное экономическое и социальное управление страны. Хотя английскую систему нельзя называть социальной, но многие факторы здесь является решающим для социального развития. Государство в Англии берет на себя обязанность заботиться о социальной справедливости, благосостоянии граждан, их социальной защищенности. Она стремится совместить экономическую свободу с социальной защитой отдельных слоев населения.

2. В условиях стремительных общественных трансформаций в конце XX - начала XXI вв. Англия, как и другие Западно-Европейские страны приняли курс на осуществление общеевропейской стратегии развития непрерывного и многоуровневого педагогического образования с целью повышения качества квалификации учителей и развития профессионализма учителя. Европейская стратегия утверждает образование педагогических кадров как профессиональную и общественную ценность, эффективную преобразующую силу педагогического образования.

3. Университеты Англии, которые считаются гордостью этого

народа и по праву на протяжении всей их истории они считаются глобальными образовательными учреждениями, сочетают в себе две функции: с одной стороны, они являются ведущими научными школами, а с другой - профессиональными путеводителями бизнес элиты, которое утверждает их расположение в центре экономической и политической власти высшего образования. Ярким примером такого двойного доминирования являются университеты Оксфорда и Кембриджа. Как автономные университеты они в меньшей степени заинтересованы в максимизации доступа к рынкам образовательных услуг.

4. Деятельность по повышению квалификации учителей направлена на обогащение, обновление, пополнение и расширение знаний, полученных учителями в ходе их исходного обучения. Профессиональное развитие также является приоритетной целью проведения образовательных реформ, способные дать учителям новые навыки и улучшение их понимания определенных аспектов их профессии, которая в конечном итоге зависит от правильной теории и эффективной практики.

5. Изменение стандартов и механизмов общественного функционирования, вызванное активизацией глобализационных процессов и осложнением общественно-политической, экономической и культурной жизни, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, обуславливают необходимость модернизации системы профессиональной подготовки педагогов с целью формирования компетентных и конкурентоспособных специалистов, которые эффективно осуществляют полифункциональную педагогическую деятельность.

6. При анализе вопроса концептуального подхода к этапу развития непрерывного образования в Англии, мы пришли к выводу, что его особыми отличительными характеристиками являются: побуждающее воздействие на поиски в профессиональном развитии; двойная (бинарная) направленность на практический процесс работы и на результат в преподавательско-

педагогической деятельности; эффективно-перспективная устремленность – формирование и развитие непрерывного образования как концептуальные основы формирования учителя и личности специалиста.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует об интересе многих ученых к проблемам становления и развития профессионального образования Англии. Однако сущность процесса профессиональной подготовки педагогического персонала в Англии не выяснена или недостаточно освещена в психолого-педагогической литературе.

С целью выяснения сущности процесса профессиональной подготовки учителей в Англии, прежде всего, рассмотрим структуру ее системы образования. Обучение в течение жизни в этой стране, как и в других странах Европы, охватывает следующие уровни образования: дошкольное, начальное, среднее, профессиональное, высшее и последипломное.

Высокий уровень развития экономики Англии, правительственная политика Великобритании, чрезвычайная разветвленность инфраструктуры предприятий в Европе в целом, так и в Англии в частности делают практическую подготовку соискателей профессионального образования на базе огромного количества различных образовательных учреждений. Школа профессионального обучения имеет несколько разновидностей, которые обусловлены разнообразием типов учебных заведений и учебных процессов, происходящих в них, и осуществляются системой профессионального образования в Англии.

К основным нормативно-правовым документам, регламентирующим функционирование системы профессионального образования в Англии, относится «Положение о профессиональном обучении», разработанное отдельно для каждой профессии признанной государством. «Закон об охране труда» и «Закон о профессиональном образовании», они являются основой профессионального образования и обучения и определяют взаимоотношения сторон, порядок обучения и другие правовые вопросы.

Подытоживая главу, мы вынесли на рассмотрение следующие положения и тезисы:

1. Одним из важных шагов ещё сразу после войны было создание Центральных консультативных советов по образованию (один для Англии, один для Уэльса), созданные в соответствии с Законом об образовании 1944 года. Создание советов с целью «консультировать министра по таким вопросам, связанным с теорией и практикой образования, которые они считают подходящими, и по любым вопросам, переданным на рассмотрение им» (Акт 1944 года, Раздел 4 (1)), и надо понимать, что эти советы заменили Консультативный комитет, созданный в соответствии с Законом об образовании 1899 года.

2. Только в феврале 1945 года вновь созданный Совет предложил следующий круг ведения для своего первого доклада «Школа и жизнь». Кларк в 1947 году пишет, что: «Предмет, который Совет предлагает рассмотреть в первую очередь, - это переход от школьной жизни к самостоятельной жизни. Он изучит содержание и методы обучения в тех школах, из которых осуществляется фактический переход, и перейдет к влиянию более раннего образования, начиная с детского сада и далее, и на другом конце шкалы до особых проблем неполного рабочего дня в системе образования. Общей целью исследования будет оценка и критика существующего образования как подготовка к полезной и удовлетворяющей жизни».

3. Так, если первоначально система стремилась компенсировать недостатки базового педагогического образования, а в 50-е – 70-е гг. XX в. помочь учителям адаптироваться к результатам динамично развивающейся науки, то на современном этапе своего развития система все более ориентируется на обеспечение опережающего развития работников образования, непрерывное обогащение их творческого потенциала. Специалисты системы повышения квалификации стремятся не только оправдать инвестиции в индустрию знаний, но и обеспечить необходимые

предпосылки для активного, творческого, компетентного участия широких масс учителей в непрерывном совершенствовании образовательного процесса в школе в соответствии с общественными идеалами.

4. Интенсивные интеграционные процессы в Европе начались сразу после Второй мировой войны. Уже в 1951 году шесть европейских стран создали Европейское сообщество в нескольких отраслях промышленности и в процессе своего развития такие начинания привели к созданию Европейского Союза – политического образования, которое сегодня объединяет 28 стран. Очевидно, что в основу политической интеграции было положены интересы экономического сотрудничества, результатом которых стало создание общего рынка, который обеспечил свободное движение товаров, услуг и капиталов, а со временем и людей, Некоторые страны начали использовать общую валюту - евро. В Европейском союзе начали развиваться научная кооперация, сотрудничество в области культуры и спорта.

5. Первым серьезным шагом к интернационализации европейского образования стало введение в 1987 году программы ERASMUS, целью которой было усовершенствование и увеличение объемов мобильности студентов и преподавателей в странах Европейского Союза, развитие многосторонней междууниверситетской кооперации, углубление сотрудничества между университетами и предприятиями, распространение инновационных технологий обучения. Обмен студентами и учителями предназначенный для того, чтобы позволить студенту получить ценный международный опыт, либо изучая часть своей степени за рубежом, либо проходя практику (стажировку), с пониманием было принято в Англии. Обмены обычно проводятся на втором или третьем курсе и могут длиться до двенадцати месяцев. Университеты, участвующие в этой программе, имеют в Европе ряд партнеров, предлагающих обмен студентами.

6. Вместе с тем анализ научных исследований показал, что усиление профессиональной направленности является одним из

направлений модернизации программ подготовки учителей в высших учебных заведениях Англии, актуализирует необходимость поиска эффективных форм и методов реализации непрерывной педагогической подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### На русском языке

1. Абрагимович, М.М. Особенности дополнительного образования взрослых [Текст] / М.М. Абрагимович // Дополнительное профессиональное образование. — 2007. — № 3. — С. 8-9.
2. Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. — Москва : Наука, 1989.
3. Абульханова-Славская, К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна. Очерки. Воспоминания. Материалы [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Наука, 1989.
4. Абульханова-Славская, К. А. Проблема определения субъекта в психологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Субъект действия, взаимодействия, познания. — Москва; Воронеж, 2001. — С. 36-53.
5. Абульханова-Славская, К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Мир психологии. — 2011. — № 1 (65). — С. 22-32.
6. Авшенюк Н.М. Проект «Массовые открытые онлайн курсы» как инновационный подход получения высшего образования в условиях глобализации / «Педагогика высшей школы: методология, теория, технологии». - 2014. - № 3 - С. 128 - 132.
7. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. — Москва, 1995. — 240 с.
8. Акмаев Л.Р. Основные тенденции развития непрерывного педагогического образования в Великобритании (последняя четверть XXв.) Казань 2002

9. Алферов Ю. С. Система педагогического образования в Англии. – Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 21 с.
10. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования (май, 2015) [Электронный ресурс].
11. Андреева Г. А. Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии (70-90 гг. XX века.). – М.: ИТОП РАО, 2002. – 227 с.
12. Барбарига А. А., Федорова Н.В. Британские университеты М.: «Высшая школа», 1979. 127
13. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: СП «ДЭМ»: Международные отношения, 1990. – 334 с.
14. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. –480 с.
15. Бест Р. Личностное и социальное образование в контексте общества: опыт Англии. – Обществознание в школе, 1998, N 1.
16. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с
17. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. — М.: Изд-во УРАО,. 2002. — 208 с
18. Богуславский, М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст]: монография / М. В. Богуславский. – М.: ИСРО РАО, 2016. – 118 с.
19. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования /В.А.Болотов, ВИ:Слободчиков и др.// Педагогика. 1997. - № 4. -С.66-68.
20. Бондаревская Е.В: Личностно- ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В.Бондаревская! -Ростова на Дону, 1997. 28 с.
21. Валеева, А.А. Концепция свободного воспитания Александра Нейла и ее реализация в практике школы 2001

22. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории С. Г Вершловский//Новые знания. -2004. -№ 3. - С. 6-8.
23. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М.: Молодая гвардия. 1978. С. 175.
24. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании// Проблемы современного образования, 2010, № 6 □ Новые исследования в образовании. 68-84 с.
25. Гаргай В.Б. Современные модели повышения квалификации учителей на западе. Новосибирск: НИПКИПРО, 2002. - 169 с.
26. Гершунский Б.С. Прогнозирование в сфере образования: Теория и практика. М., 1994.
27. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования / С.А. Запрягаева, В. Караваева, И.Г. Карелина, А.М. Салецкий. - М.: Изд-во МГУ, 2007. - 292 с.
28. Гоголев Н.В. Категория «образовательное пространство» как объект научного исследования / Гоголев Н.В. // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2012. - № 1 - 2. - С. 230 - 237.
29. Грачев С.В., Городнов Е.А. Исследовательские институты: мировой опыт и приоритеты развития, - М .: ООО «Медицинское информационное агентство », 2009. - 160 с.
30. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. - Ростов н / Д .: Изд-во РГПУ, 2000. - 439,
31. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций. резолюция 55/2 Генеральной Ассамблеи ООН от 8 сентября 2000 года. - [Электронный ресурс].

32. Джемилева Н.Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Джемилева Н.Н. // Ярославский педагогический вестник. – 2011. - № 1. – том II (Психолого-педагогические науки). С. 209–2013.
33. Дочкин С. Л. Модернизация дополнительного профессионального образования в условиях формирования информационного общества: дис-я д-ра пед. наук: 13.00.08 /С. Л. Дочкин; Кузбас. регионал, ин-т развития проф. образования. - Кемерово, 2010. -426 с.
34. Дэниель Д. Учиться жить вместе - главная задача на заре XX века / Д. Дэниель //Перспективы. - 2001. - Том XXXI. - № 3. - С. 7 - 12.
35. Зинченко Г.П. Непрерывное образование – веление времени. М.: Знание. 1988. С. 63.
36. Иванов В.Е.Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети XX века, 1996,
37. Ивановский В.Н. Народное образование и университеты в средние века // Книга для чтения по истории средних веков / Под ред. П.Г. Виноградова. М., 1898. Т. 4.
38. Игнатович В. История английских университетов. С.- Петербург, 1861.
39. Игумнов Е.А. Системный подход как методологическая основа исследования регионального образовательного пространства / Е.А. Игумнов // Университет им. В.И.Вернадского. - 2011. - № 3 (34). - С. 123 - 130.
40. История западноевропейских государств: учеб. пособие / под ред. проф. А.И. Перепелицина. Пятигорск, 1998. С. 116
41. История педагогики и образования: учебник для бакалавров / под общ.ред. А. И. Пискунова, А. Н. Джуринского, М. Г. Плохой. — 4-е изд., испр. И доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 574 с. —

42. Кластерная модель инновационного развития университета : кол. монография/В. К). Лыскова [и др.]. - Тамбов: Издат. дом Т1 У им. 1'. Р. Державина, 2008.-706 с.
43. Коваль, М. Б. Педагогика внешкольного учреждения/ М. Б. Коваль. - Оренбург, 1993.-С. 36
44. Корнетов Г.Б., Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б., Кошелева О.Е., Мошкова Л.В. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. Сборник научных трудов и материалов / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. — 712 с.
45. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи — век учись: Непрерывное образование в России. -М. 2009.
46. Кравченко А. И. Непрерывное образование: гибкость и рост [Электронный ресурс] /А И. Кравченко//Элитариум: Центр дистанционного образования. -2010.
47. Кремень В. Феномен инноваций: образование, общество, культура» 2008; Его же: Философия человекоцентризма в стратегиях образовательного пространства 2009
48. Кричковська Х. Особенности базовой университетской подготовки учителя в Европе (конец XX - начало XXI вв.) / Кристина Кричковська //Вестник Львовского университета. Серия педагогическая. - 2008. - Вып. 24. - С. 217-224.
49. Кузнецова О.В. Образовательные системы подготовки преподавателей России, Европы и США: Программа спецкурса для ин-тов и фак-тов повышения квалификации. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003.

50. Кузнецова О.В. Эволюция непрерывного образования в Великобритании и США и её влияние на развитие отечественного педагогического пространства: Программа курса / Ростовский государственный педагогический институт, каф. управления образованием. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003.
51. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; пер. с англ. С. Л. Володиной, под ред. Г. В. Скорова ; послесл. В. А. Жамина. -М.: Проіресс, 1970. -261с.
52. Кушнерева Ю. В. Шотландская система исторического образования. – Преподавание истории и обществознания в школе, 2009, N 9.
53. Лещенко М. Современная международная педагогическая реальность / М. Лещенко. - Киев, 2008. - X. - С. 321 - 326.
54. Майерс А.Р. (ред.) (1959) Дом Эдварда IV Манчестера: издательство Манчестерского университета
55. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова// Педагогика. - 1995. - № 6. - С. 53-63.
56. Марцинковская, Т.Д. Проблема «субъект/личность» в контексте социальной детерминации [Текст] /Т.Д. Марцинковская//Мир психологии. — 2012. —№3(71).— С. 49-59.
57. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации (теория, методология, практика) [Текст]: авторсф. дис.... докт. пед. наук / Е.Г. Матвиевская. — Оренбург, 2009. — 48 с.
58. Махлин, М. Особенности взрослых учащихся [Текст] / М. Махлин // Новые знания. — 2000. — № 4. — С. 14-17.
59. Методический ларец. Практическое руководство по активным методам в образовании взрослых [Текст] / авт.-сост. С.В. Корнилов, Л.Э. Корнилова. — Петрозаводск : ПстроПресс, 2002. — 32 с.

60. Методы эффективного обучения взрослых [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. А. Аксенова, Т.Н). Базаров, Н.Ф. Лукьянова и др. — Москва; Берлин, 1999. — 154 с.
61. Мижериков, В. А. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / В. А. Мижериков; под ред. И.И. Пидкасистого. — Москва : Сфера, 2004. — 448 с.
62. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб, пособие / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 320 с.
63. Михайлова, О.Б. Психологические особенности процесса обучения в период взрослости [Текст] / О. Б. Михайлова // Преподаватель XXI век. — 2006. — № 3. — С. 60-64.
64. Модулина, О.Б. Формирование у педагога рефлексивной позиции в процессе дополнительного профессионального образования квалификации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Модулина. — Ярославль, 2009. — 23 с.
65. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] / В. П. Мясищев // Психологическая наука в СССР: в 2 т.Т. 2. — Москва, 1960. — С. 93-104.
66. Нагреля, Е.А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Нагрелли. — Новокузнецк, 2009. — 25 с.
67. Назаров Р. Глобализация и процессы демократизации образовательной системы Республики Таджикистан,- Известия Академии наук Таджикистана. Серия общественных наук,- Душанбе, 2008.- № 2,
68. Назаров Р. Качество образования в условиях глобализации. Известия Академии наук Таджикистана. Серия Философия и право,- Душанбе,2009,- №

69. Назаров Р. Последствия вхождения Таджикистана в Болонский процесс. Известия Академии наук Таджикистана. Серия Философия и право.- Душанбе, 2009 - № 1
70. Непрерывное образование – стратегия жизни современного человека : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26 – 27 марта 2014 г. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Пед. ин-т. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 323 с.
71. Никандров, Н.Д. Образовательный стандарт : потенциал обновления : беседа с президентом РАО Н.Д. Никандровым/ вел С.В. Манюков / Никандров, Н.Д. // Основы безопасности жизни. - 2008. - №3.- С.3-9. - С. 2008
72. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования// учебно-методическое пособие / Москва, 2013. (Издание 2-е)
73. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.;
74. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект. Методология практической образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004..
75. Новиков, Д. Л. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д. А. Новиков. — Москва : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.
76. Обзор систем высшего образования стран ОЭСР. Система высшего образования в Австралии: [текст] / Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика: Приложение. -Центр ОЭСР - ВШЭ, 2004. - С. 7 - 12.
77. Образцова Л.В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начало XX века 2002
78. Общество и образование: пер. с англ. / под ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1989. С. 92

79. Ольховая, Т.А. Образовательное пространство «колледж — вуз» как фактор становления субъектности будущего педагога [Текст] / Т.А. Ольховая, С. В. Мазова // Психология образования. — 2011. — № 1 (66). — С. 45-50.
80. Онушкин, В. Г. Образование взрослых [Текст] : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е.И. Огарков. — Санкт-Петербург; Воронеж : РАО, 1995. — 232 с.
81. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: состояние и прогнозирование его развития [Текст] / В. Г. Онушкин // Гуманизация образования. — 1995. — № 4. — С. 27-28.
82. Организация обучения взрослых в профессиональном образовательном учреждении [Текст] : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. А. Ф. Андреевой, Г. В. Борисовой, Т. 10. Аветовой. — Санкт-Петербург : Полиграф-С, 2003. — 128 с.
83. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ереван: Изд. АН. 1989. С. 35
84. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX – начало XX века) 1997,
85. Пискунов А.И. 'Хрестоматия по истории зарубежной педагогики' - Москва: Просвещение, 1971 - с.560 с ил.
86. Равкин З.И. Все начинается с учителя. Хрестоматия по истории педагогики.- М.,1984.
87. Развитие непрерывного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 5-летию Института дополнительного образования и повышения квалификации, Красноярск, 25–26 марта 2010 года / ред. кол.; Е.Н. Белова (отв. ред.); Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 288 с.

88. Рахматуллаева М. Образовательная стратегия Таджикистана в условиях трансформации общества| Учёные Записки с.199-205
89. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл.ред В.В. Давыдов.М.: Большая Советская энциклопедия, 1998. - 608 с.
90. Рыжова А.Н. Концепция «нового воспитания» и ее реализация в деятельности педагогов-реформаторов в странах Запада и России конца XIX-начала XX в.2004,.
91. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) , Казань 2009
92. Селиванов А.А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства: Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: . - Рязань, 2004. - 22 с.
93. Степанов В. А. Становление и развитие системы высшего образования в Великобритании. – Автореф. ... канд. пед. наук. – Минск, 1999. – 17 с.
94. Хижнякова О. Н. Система повышения квалификации учителей: исторический опыт и перспективы/ История отечественного образования и педагогики/ Историко-педагогический журнал, № 4, 2014 с 139 -146
95. Эйнштейн А. Физика и реальность. - М., 1965. С. 62.

#### **На иностранном языке**

96. ASCETT Annual Report, Advisory Scottish Council, 2006.
97. Britannica Online Encyclopedia.
98. British Council. The shape of things to come. The evolution of transnational education: data, definitions, opportunities and impacts analysis. - British Council, 2013 - 104 г..
99. Chronicle of Higher Education. – London, 2007.
100. Clarke 1948: 19
101. Cobban A. B. The medieval universities: Their development and organization. - London,

102. Corrado Di Rosa. Full Time – Part Time Millionaire. 2019 p. 13
103. Cribiore 1996,319; O.Claud. II 415
104. De civilitate morum puerilium libellus (1530). Cler., I, 1033-1044
105. Declamatio de pueris ad Virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate. — In: Desiderii Erasmi Roterodami Opera omnia... recognovit Johannes Clericus Luguduni Batavarum, 1703-1716, vol. 1, p. 487-544.
106. DES 1974: 16
107. Dove 1986;
108. Education Statistics for the United Kingdom 2005, HMSO.
109. European Commission / EACEA / Eurydice. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice. - 2013.
110. Finessing site-based management with balancing acts', in Educational Leadership 53, No. 4, December 1995/January 1996.
111. Frances K. Kochan and Joseph T. Pascarella Global Perspectives on Mentoring Transforming Contexts, Communities, and Cultures, A volume in Perspectives in Mentoring Series Editor: 2003 .p.15
112. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers /T. Ganser // NASSP Bulletin. - 2000. - № 84 (618). - P. 6-12.
113. Ginsburg 1988;
114. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education; ed. L. Anderson. - London: Pergamon Press, 1995. - P. 41-45.
115. Goodings et al. 1982;
116. Gumbert 1990
117. Hoyle and Megarry 1980;
118. International Conference on Adult Education (5th). – Hamburg, 2002.

119. Kamil A.C, Krebs J.R., Pulliam H.R. Foraging Behavior// Based on a conference on foraging behavior which was held in June, 1984, in Providence, R.I.– - 2012 C. 305
120. Keira Sewell Doing Your PGCE at M-level. A Guide for Students/ London.2008. p.
121. King 1970;
122. Lawson (J. P ), The Roman Catholic Church in Scotland. Edinburgh, 1836.;  
Его же: Lawson (J. P.), The Book of Perth. Edinburgh, 1847.
123. Lawson (J. P ), The Roman Catholic Church in Scotland. Edinburgh, 1836.;
124. Leavitt 1992;
125. Locke, John, “Instructions for the conduct of a young Gentleman, as to religion and government,” in J. Locke, Some Thoughts Concerning Education, with Introduction and Notes by the Rev. R. H. Quick, M.A. Cambridge: Cambridge University Press 1889, p. 192
126. Lomax 1976;
127. Lynch and Plunkett 1973;
128. Madison, James, 1788. “Remarks to the Virginia ratifying convention on June 20, 1788,” The Papers of James Madison, edited by William T. Hutchinson, et al., Charlottesville: University Press of Virginia, 1977, Vol. 11, p. 163.
129. Madison, James, Alexander Hamilton, John Jay, 1788. The Federalist Papers, I. Kramnick (ed.), New York: Penguin Books, 1987. 10
130. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education /Simon Marginson // British Journal of Sociology of Education. - May 2008. - Vol. 29. - № 3. -P. 303 - 315.
131. McCulloch, Gary, Joyce Goodman, and William Richardson. “Social Change in the History of Education: An ESRC Seminar Series.” History of Education Researcher 75 (2005): 1-13,
132. Mentor, Brisard and Smith, 2006

133. Methuen, 1975. - P. 23
134. Mevarech Z. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum / Z. Mevarech // Professional development in education: new paradigms and practices ; eds. T. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – P. 151–170.
135. Middleton, N. and Weitzman, S. (1976) A Place For Everyone, p.315.
136. Mil'rud R.P. (2015) Techniques and technologies of teaching oral communication. Yazyk i kul'tura. Ser. Pedagogika – Language and culture. Series “Pedagogy” 1 (29). pp. 104– 121.
137. Pollard & Woods. 1988
138. Popkewitz 1987, 1992;
139. Prucha J. Pedagogika porównawcza: podstawy międzynarodowych badań oświatowych. -Warszawa, 2004. - 377 s.
140. Reciprocity and Redistribution. Work and Welfare Reconsidered edited by Gro Hagemann p.XII|| T.H. Marshall, T. Bottomore, Citizenship and Social Class, London 1996.
141. Rethinking Teacher Education, Том 224 David Hopkins, Ken Reid Routledge, 2011 г. - Всего страниц: 262) с.7
142. Ron Brooks. Contemporary debates in education: an historical perspective. — (Effective teacher series). 1991 p.179
143. Runkel, P. J. and Schmuck, R. A. (1976) Some conditions affecting a school's readiness to profit from O.D. training', Education and Urban Society 8, No. 2, February.
144. Schmuck, R. A. and Runkel, P. J. (1976) School Change Methods and Processes. A Review and Synthesis of Research and Practice. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, June. (1982)
145. Sectarianism in Northern Ireland: A Review.
146. Sharpes 1988;

147. Singer 1965;
148. Smith P. Erasmus. A study on his life, ideas and place in history. N. Y., 1962
149. Stephen Machin, Anna Vignoles. Education Policy in UK, march 2006
150. Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice редактор(ы): Michael Evans. Cambridge University, 2013 p.3
151. The ECIS Standards for the International Teacher Certificate. - European Council of International Schools: Cambridge University Press, October 2006. - 3p.
152. The Empowered Manager. San Francisco: Jossey-Bass. Bolam, R. (1981)
153. The Oxford Handbook of Papyrology//Raffaella Cribiore.Education in the Papyri, p.323
154. The S.I.T.E. Project', in Bolam, R. (ed.) School-Focused In-Service Teacher Education in Action. London: Heinemann, 1981.
155. Tisher and Wideen 1990;
156. Tognina, Andrea (2 April 2019). "How the Swiss and Brits have dealt with Europe". SWI swissinfo.ch. Retrieved 13 July 2019.
157. UNESCO 1982;
158. UNESCO. Higher Education in a Globalized Society: UNESCO Education Position Paper. -Paris: UNESCO Publishing, 2004. - 28 p.
159. UNESCO. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. Records of the General Conference Twenty-ninth Session (Paris, 21 October – 12 November 1997). - Vol. 1 "Resolutions". - Paris: UNESCO Publishing, 1997. - P. 26 - 36.
160. Winston S. Churchill: Never Despair, 1945-1965 by C & T Publications Limited (Volume VIII) 1988
161. Wit H. de Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. de Wit. - Westport, CT: Greenwood, 2002. - 270 p.
162. Yang et al. 1986;

163. Yarger, S. J., Yeaxlee B.A. Lifelong Education. London: Cassell, 1929.  
Republ. 1988

**Интернет-ресурсы:**

164. <http://ncss.org>,
165. <http://pedagogicheskoeobrazovanie.ru/documents/show/150>(дата обращения: 20.12.2015).
166. <http://vww.elitanum.ru>.
167. <http://www.civiced.org>,
168. <http://www.ira.org/resources/tools/index.html>,
169. <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1945/1945-labour-manifesto.shtml>
170. <http://www.ncee.net/ea/program>,
171. <http://www.ncge.org/standards>,
172. <http://www.nsrconline.org>,
173. <http://www.project2061.org>,
174. <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs>,
175. <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>,
176. [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/summitdecl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml)
177. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF);
178. <https://www.folktinget.fi/eng>,
179. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>,
180. [www.educationengland.org.uk/documents/wp1943/educational-reconstruction.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1943/educational-reconstruction.html) 43 / 49
181. [www.educationengland.org.uk/documents/wp1943/educational-reconstruction.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1943/educational-reconstruction.html) 43 / 49
182. [www.ncte.org/store/books/standards](http://www.ncte.org/store/books/standards),

183. <https://cyberleninka.ru/article/n/tadzhikistan-na-puti-k-globalizatsii-obrazovaniya>