

МРНТИ 14.25.09

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПОСРЕДСТВОМ СВЯЗИ С РАБОТОДАТЕЛЕМ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Г.Ш. Омирбаева¹, Д.О. Карамолдаева², С. Азбо³

¹ст. преподаватель,

²к.п.н., и.о. профессора,

³PhD, профессор,

^{1,2} Казахский государственный женский педагогический университет,

Казахстан, г.Алматы, e-mail: k_arna@mail.ru

³ Университет Лейкхед, Канада, г. Онтарио

Статья посвящена проблемам повышения конкурентоспособности выпускников педагогических специальностей. Авторы рассматривают опыт канадских университетов по организации профессиональных школ развития, на основе которых происходит непосредственное сотрудничество будущих учителей, опытных педагогов-практиков и преподавателей университетов.

Ключевые слова: высшее образование, педагогика, школа, конкурентоспособность, Канада.

Одним из важных условий современного высшего образования становится обеспечение конкурентоспособности выпускников. В условиях быстро меняющегося мира потребность в специалистах разного профиля меняется от поколения к поколению. Однако профессия педагога остается востребованной, меняя внутренне содержание образования и технологии. Глава государства в статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» подчеркнул: «Особенность завтрашнего дня в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов, становится фактором успеха нации» [1;3]. Президент подчеркнул важность всеобщего культа образования, отметив, что в условиях технологической революции «успешно жить сможет только высокообразованный человек, который может относительно легко менять профессию именно благодаря высокому уровню образования» [1;7].

Перед высшим образованием встает непростая задача повышения мобильности и умения оперативно подстраиваться под потребности современного общества. В этом русле должны быть модернизированы цели и задачи подготовки современных, конкурентоспособных, креативных педагогических кадров. Современный педагог, помимо обладания фундаментальными знаниями и умениями, должен приобрести навык самообразования, уметь активно перестраивать методологию и содержание учебных программ на основе новейших данных.

В основе педагогического образования лежат два направления. Это базовая теоретическая подготовка и практический опыт. В гармоничном и взаимодополняющем сочетании двух составляющих заключается успех подготовки хорошего педагога. Высшие учебные заведения нашей республики имеют богатый опыт в квалифицированной подготовке будущих учителей. Однако, связи с выпускниками, после обретения ими дипломов и устройства на работу, достаточно слабы. Мы не всегда заинтересованы в продолжении контактов, оказании методической помощи и отслеживании успехов и неудач молодых специалистов. В этом плане особый интерес представляет практика зарубежных педагогических вузов. Нами был рассмотрен опыт организации Профессиональных школ развития (Professional Development Schools) на базе совместной работы преподавателей вузов и учителей государственных школ Канады.

Университетами Канады предпринимались различные попытки совершенствования педагогического образования. Идея заключалась в том, чтобы создать максимально приемлемое сотрудничество и обратную связь между университетами, осуществляющими подготовку учительских кадров, и государственными школами Канады. Принимая во внимание существенные различия в культуре государственных школ и учебных заведений, дающих квалификацию учителя, достижение сотрудничества требовало необходимости структурных изменений в учебных

заведениях. Внедрение кластерной модели в трансформации педагогического образования позволило повысить академические стандарты в образовании студентов.

От создания университетов в XII веке в Италии и Франции до существования в современном развивающемся мире смысл и цели этих образовательных учреждений менялись от одного периода к другому, от одного поколения к другому [2;9]. По традиции университеты стремятся сохранить свою сущность от внешних помех, не желая нарушать культурные основы и поведенческие обычаи [3;18]. Однако, уникальность университета заключается в возможности без фундаментальных перестроек изменять цели и задачи для удовлетворения временных и социально-политических потребностей, сохраняя при этом свой культурный базис. Как и любой другой человеческий институт, университеты стремятся поддержать свой статус и уникальность, несмотря на внешнее давление и внутренние преобразования [4;23]. Университет, традиционно элитное заведение, имеет сильную фундаментальную основу в приоритете теоретических знаний и абстрактной рациональности, в то время как практическая сторона занимает второстепенное место [4; 6]. Считается, что это уходит своими корнями в традиции эмпиризма, который подчеркивает оторванность субъекта от объекта, как ключевую роль в познании.

Академическая культура придерживается того принципа, что исследователь должен отстраниться, абстрагироваться от объекта изучения – будь то эпизод в истории, или литературы, или явление природного мира, в обратном случае знания не могут быть достоверными. Дисциплины же, требующие тесного общения между познающим и познаваемым – такие, как искусство, музыка, хореография – были традиционно непопулярны в академических стенах [2;3]. Возвеличивание теории над практикой, абстрагирования над действительностью стало проблемой многих современных образовательных учреждений, и реальные проблемы будущего педагогического образования по сей день далеки от решения. На фоне академической культуры, игнорирующей практику в пользу теории подготовка современного учителя становится неполноценной, с преобладанием научно-теоретической базы. Противоречие между скептическим отношением вузовского образования к практике и потребности в практическом опыте квалифицированных учителей подводит нас к кризису школьного образования. Возникает необходимость в парадигматическом сдвиге в отношениях вуз-школа, в организации доверительных отношений между преподавателями университета и школьными учителями.

Исследователи проблемы считают, что повышение квалификации учителей и развитие высшего образования должны являть собой одновременный процесс, так как одно не может развиваться без другого [4;52]. Тем не менее, существуют объективные препятствия для плодотворного сотрудничества между педагогическими вузами и общеобразовательной школой. Существует мнение, что показателем хорошего учителя является узко специализированное педагогическое мастерство, к которому учителя и должны стремиться. В то же время, считается что педагогические основы могут быть приобретены только в стенах университетов. Традиционно обучение будущих педагогов в своей преобладающей основе проводилось в университетах, отделенных от государственных школ. Школы же занимали место вспомогательного предприятия и не являлись неотъемлемой частью миссии системы образования. Таким образом, в подготовке учителя больший вес приобретает научно-теоретическая база, преподаватели готовят начинающих ученых-исследователей, гораздо меньше обращая внимание на возможные проблемы практического характера.

С точки зрения приоритета теории в университетских аудиториях как конечного источника рациональности многие люди считают, что концентрация на профессиональных и педагогических исследованиях, то есть научно-теоретическом фундаменте, является причиной низкого уровня учительской подготовки. Среди преподавателей университетов зачастую бытует мнение, что студентам педагогических специальностей следует понизить планку академической подготовки, так как они не справляются с требованиями теоретических дисциплин. Это противоречие усиливается в силу отрыву общеобразовательной школы от высшего педагогического образования и отказу от практического опыта в пользу теоретических знаний.

Отдельные университеты принципиально различают понятия «педагогическое образование» и «подготовка учителей». Под понятием педагогического образования понимается обоснование знаний о содержании обучения в образовательных теориях и процессе передачи знаний, отличных от множества вещей, которые учителя делают в повседневной работе. Модель подготовки учителей

поощряет быть «зависимыми, консервативными, соответствующими, интеллектуально пассивными и замкнутыми, недоверчивыми» [5;43]. Хотя обоснование теоретической базы в академическом высшем образовании должно стать общей целью подготовки высококвалифицированных кадров, особенность педагогического образования состоит в том, что оно должно дать практически каждому преподавателю до начала обучения возможность испытать на практике то, что происходит в государственных школах.

Вопрос, связанный с педагогическим образованием, таким образом, не в том, насколько нужны теоретические знания и процентное соотношение теории и практики, а в том, насколько студенты приобретают практические впечатления еще до начала академического обучения. Сторонники строго обучения учителей придерживаются того мнения, что отношения между педагогическим образованием и государственными школами являются причинно-следственными, поскольку приобретение навыков преподавания основывается на строгом обосновании контента. То есть, будущие учителя станут учиться хорошо при условии соответствующего содержательного наполнения образовательных программ.

Однако, если студенты еще до начала обучения будут отстранены от практического опыта в государственных школах, эффективность в подготовке кадров будет невысокой, так как факты свидетельствуют не о недостатках в содержании обучения, в недостаточном качестве практического опыта. Практикующие педагоги давно знают, что добросовестность студентов и качество обучения в значительной степени зависят от возможностей применения новых знаний и навыков в практической среде, а также от потенциала освоения новых функций и ресурсов вкупе с приобретенными знаниями. Одной из областей, относящихся к нашему обсуждению как вызову для учительских учебных заведений, является задача переосмысления их роли в развитии новых взглядов, новых организационных структур и совершенствовании методов подготовки учителей в соответствии с темпами роста знаний и экспоненциального роста информации за последние годы.

Университет сталкивается с проблемой отвлечения преподавательского образования от учебного центра, ориентированного на учебники, теоретически ориентированного контекста на реальные жизненные ситуации в государственных школах. На первый взгляд, задача выглядит сложной, учитывая укоренившуюся культуру университета. Поэтому вопрос заключается в том, как наиболее эффективно адаптировать миссии, цели и структуры педагогического образования для обеспечения равного развития учебных заведений для учителей, а также государственных школ.

Одним из возможных решений проблемы видится использование модели, основанной на кластерах, направленную на подготовку учителей до начала академического обучения и как форму повышения квалификации учителей.

Концепция профессиональных школ развития (Professional Development Schools – PDS) доказала свою эффективность настолько, что ее можно было принять институционально в качестве параллельной модели для обучения учителей и развития ветеранов-учителей. Привлекательность концепции PDS – в интегрированности процесса профессионального развития и школьной реформы. Одной отправной точкой было бы спросить: что означает понятие PDS? PDS не имеет и, вероятно, не должен на данном этапе давать ограничительное определение, но остается открытым. Понятие PDS представляет собой возникающее слияние различных направлений теории и практики в обучении. PDS – это как эволюционирующий веб-дизайн идей и занятий по обучению.

Исходя из книги Дарлинг-Хаммонда [6;56] «Профессиональные школы развития: школы для развития профессии», термин PDS можно рассматривать как обучение преподаванию, так и к обучению учиться. Концепция, используемая в сочетании с реформами, не может быть приравнена к традиционной концепции реформы образования – она имеет более глубокие и более широкие коннотации, связанные с инновациями, исходящими из подлинного партнерства на основе сотрудничества. Наша нынешняя эпоха может характеризоваться преобладанием нескольких образовательных реформ, которые не всегда приводили к улучшению школы [7;32]. Дополнительные отношения между предписанием реформ государственными и федеральными правительствами и осуществление изменений не совпадают, когда речь идет о профессиональном развитии индивидуального учителя. Готовые пакеты реформ, пересаженные из департаментов образования в школы, превращают учителей в пассивных исполнителей, а не творческих новаторов. В подобных ситуациях PDS можно рассматривать как действия, требуемые на всех уровнях, чтобы

справляться с обучением и преподаванием, от государственной школы до школы образовательного класса.

Различия между PDS и традиционными усилиями по реформе кратко изложены в статье Дарлинг-Хаммонда [7;44]: «Одной из наиболее ярких особенностей современных PDS является их акцент на сотрудничестве - посредством совместного принятия решений в командах в школах и между школами и университетами и совместные исследования среди преподавателей, преподавателей-студентов и преподавателей-педагогов» [6;9]. Модель PDS, созданная кластерами, представляет собой помещение в сельской местности, где преподаватели проводят довузовские курсы для начинающих педагогов. Начальное партнерство PDS началось в семестре осеннем 1994 года, когда команда университетских преподавателей сформировала кластерное обучение курсам и предложила учителям ведущих школ спонсировать студентов в качестве компонента курсов на местах. В результате исследования опыта работы начальная программа была пересмотрена таким образом, чтобы охватить базовые цели педагогического образования. В модели, основанной на кластерах, университетские преподаватели объединяются в учебное сообщество для координации двух или более курсов педагогического образования. Эти курсы сосредоточены на педагогической тематике.

В PHCS кластерная тема - это учебное пособие по элементарным социальным исследованиям, основанное на литературе. Три кластера включают в себя следующие курсы: методы чтения и языка, методы социальных исследований и основы управления классами. Студенты, обучающиеся до обучения, поступают на все три курса одновременно в общей сложности за девять кредитных часов. Расписание создается таким образом, чтобы занятия проводились два раза в неделю на протяжении семестра. Первую половину семестра студенты проводят в аудиториях, а оставшееся время погружаются в практическую деятельность. На практике студенты работают с учителем-наставником в среднем по два полных дня каждую неделю. Как правило, 16 учеников регистрируются в кластере каждый семестр.

Принимая во внимание, что целевая подача заявок на обучение в бакалавриат составляет 30 студентов, число учащихся в кластере ограничено 16 учениками из-за наличия учителей-наставников на сайте PDS, которые обычно являются преподавателями-добровольцами, заказчиками которых являются основной руководитель школы в начале каждого семестра. Возможно, самым важным достижением комитета является разработка оценочной рубрики для учителей-менторов для оценки эффективности работы студента на кластерной практике. Этот инструмент впервые позволил учителям-наставникам играть аутентичную роль в оценке студентов кластера. До этого нововведения преподаватели-наставники мало вносили свой вклад в процесс оценки. Теперь они отвечают за определение 40% общего класса учащихся для каждого курса в кластере.

Таким образом, предоставляя практический опыт преподавателям, работающим до начала обучения, факультеты университета и базовые школы спонсируют форумы для постоянного обмена педагогическими знаниями и навыками. PDS открывает эти форумы всем сотрудникам базовых школ и преподавателям университета, а также преподавателям кластера до начала обучения. На форумах участники обсуждают свои соответствующие роли в подготовке будущих учителей, а также конкретные вопросы, связанные с превращением в более сильный уровень школы развития, который бы эффективно координировал соответствие научно-теоретического и практического опыта учителей до начала службы. Университеты также приглашают наиболее опытных преподавателей базовых школ для работы в своих консультационных советах по педагогическому образованию. Университет рассматривает PDS как инициативу реформ. Он признает, что с точки зрения общей картины движение профессиональных школ развития направлено на увеличение успеваемости учащихся. Преподаватели базовых школ в PDS рассматривают свою роль как помощь университету в подготовке новых учителей. Специалисты-практики, однако, указывают на осознание того, что наставничество учителей до начала обучения способствовало их профессиональному росту. Механизмы привлечения учителей-наставников к систематическому отражению их обучения встроены в программу изучения кластерного поля.

Завершение оценок учащихся (с использованием критериев оценки, основанных на учителе учителя) провоцирует скрытую самооценку учителями-наставниками о том, как они сами определяют критерии, которые они определили как стандарты хорошего обучения. Явление,

которое мы называем трансформационным наставничеством, - это отношения между учителем-наставником и преподавателем до начала службы. Трансформационное наставничество - альтернативное видение традиционного наставничества. Хотя мы часто использовали термин «учитель-наставник», учителя в классе в нашем сотрудничестве не считают себя искусными учителями, готовыми продемонстрировать список навыков преподавания, которым должны стремиться учителя до начала службы. Скорее, в отличие от традиционной роли учителей-наставников, которые подчеркивают понятие «хорошего учителя», к которому должны стремиться учителя до начала службы, наша трансформационная модель наставника пытается подчеркнуть первичность межличностных рассуждений и рефлексии учителей (Буллоу-младший и др., 1992) [5;32]. Таким образом, общий дух так называемого трансформационного наставничества в базовых школах состоит в позитивном отношении к профессиональному развитию как учителей-учеников, так и учителей школы с упором на создание профессионального сообщества и стремление к рефлексивному мышлению. Короче говоря, разница между традиционным наставничеством и трансформационным наставничеством относится к тому, что было запланировано для передачи знаний учителей, в отличие от того, чего нет, хотя последнее, возможно, структурировано в форме, более непосредственно связанной с контекстуальными и ситуационными обстоятельствами.

В отзывах учителей-наставников говорилось о предоставлении возможности самообучаться, о чувстве гордости за помощь в формировании молодых учителей, о стимулировании новых идей, о большей эффективности педагогического процесса в присутствии помощника. Отзывы учителей-наставников указывают на то, что качественные изменения происходят в различных аспектах их педагогической и профессиональной жизни, особенно в способности классифицировать свое социальное и академическое поведение. Важные изменения происходят в отношении учителей к учебно-воспитательному процессу и их осведомленности об улучшении своего образования и обучения своих учеников.

Преобразование знаний учителей можно увидеть в свете того, как работа со студентами до начала обучения позволяют учителям-ветеранам встать на путь обучения на протяжении всей жизни. Это фундаментальное изменение в отношении к обучению и развитию учителей отражается далеко за пределами привычных интерпретаций профессионального развития. Таким образом, задача для модели, основанной на кластерах, заключается в подготовке учителей до начала обучения через процесс обучения, который гарантирует надежных и интеллектуально гибких и адаптируемых будущих учителей. Таким образом, в новых рамках концепции обучения необходимо, чтобы студент-педагог учился, как обеспечить счастливый союз между теорией (в университете) и практикой (в государственной школе). Этот союз теории и практики должен позволить учащимся научиться генерировать, оценивать, выбирать и делиться огромным количеством новой, своевременной и релевантной информации как на уровне университета, так и на уровне школы.

Список литературы

- 1 Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. Официальный сайт президента Республики Казахстан.
http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya
- 2 Altbach, P.G. (1992). Patterns in higher education development: Toward year 2000. In: Arnone, R.F., Altbach, P.G. & Kelly, G.P. (Eds.), Emergent issues in education: Comparative perspectives (pp. 39-55). Albany: State University of New York Press
- 3 Perkin, H. (1984). The historical Perspective. In Clark, B. (Ed.) Perspectives on Higher Education: Eight disciplinary and comparative views (pp. 16-55). Berkeley: University of California Press
- 4 Bass, B.M. (1997). A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum
- 5 Bullough Jr., R.V. et al. (1992). Emerging as a teacher. New York: Routledge
- 6 Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenge, and promise. In Darling-Hammond, L. (Ed.), Professional development schools: Schools for developing a profession (pp. 1-27). New York: Teachers University Press

- 7 Darling-Hammond, L. & Associates (1994). Professional development schools: Schools for developing a profession. New York: Teachers University Press.

INCREASING COMPETITIVENESS OF TEACHERS PERSONS BY CONNECTION WITH THE EMPLOYER ON THE EXAMPLE OF FOREIGN EXPERIENCE

G.Omirbayeva¹, D.O. Karamoldaeva², Seth A. Agbo³

¹ Cand.Sci. (Pedagogy), Senior teacher

² Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor,

³ PhD, Professor, Lakehead University, Canada, Ontario

¹ Kazakh State Women's Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan, e-mail: k_arna@mail.ru

The article is devoted to the problems of increasing the competitiveness of graduates of pedagogical specialties. The authors consider the experience of Canadian universities in organizing professional development schools, on the basis of which direct cooperation of future teachers, experienced teachers and university teachers takes place.

Key words: higher education, Canada, pedagogy, school, competitiveness, pedagogical practice.

ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫҢ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІЛІГІН ЖҰМЫСПЕН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУШІЛЕРМЕН ТІКЕЛЕЙ БАЙЛАНЫС АРҚЫЛЫ КҮШЕЙТУ (ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ МЫСАЛЫ НЕГІЗІНДЕ)

Г.Ш. Өмірбаева¹, Д.О. Карамолдаева¹, С. Агбо²

¹ п.ғ.к., аға оқытушы,

² п.ғ.к., профессор м.а.

³ PhD профессор, Лейкхед университеті, Канада, Онтарио

^{1,2} Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: k_arna@mail.ru

Мақала педагогикалық мамандықтар түлектерінің бәсекеге қабілеттілігін күшейту мәселелеріне арналған. Авторлар Канада университеттерінің кәсіби даму мектептерін ұйымдастыру тәжірибесін қарастыра отырып, солардың негізінде болашақ мұғалімдердің тәжірибелі оқытушылар мен жоғары оқу орындары ұстаздарының тікелей ынтымақтастықта жүргізу мәселесін ұсынады.

Түйін сөздер: жоғары білім, Канада, педагогика, мектеп, бәсекеге қабілеттілік, педагогикалық тәжірибе.