

*На правах рукописи*

**САБИРОВА ДИАНА РУСТАМОВНА**

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**(вторая половина XX в.)**

13.00.01 – общая педагогика,

история педагогики и образования

***АВТОРЕФЕРАТ***

диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Казань - 2008

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**Научный консультант:** доктор педагогических наук, профессор

**Нигматов Зямиль Газизович**

**Официальные оппоненты:** член-корреспондент РАО,

доктор философских наук, профессор

**Волович Леонид Аркадьевич,**

доктор педагогических наук, профессор

**Олейникова Ольга Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор

**Железовская Галина Ивановна**

**Ведущая организация** - Академия повышения квалификации и

профессиональной переподготовки МОиН РФ

Защита состоится «1» октября 2008 г. в 12 часов на заседании

диссертационного совета Д 212.078.01 при ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» по адресу:

420021, г. Казань, ул. Татарстан, 2.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2008 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета,

доктор педагогических наук,

профессор Маликов Р.Ш.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Одна из важнейших задач XXI века, стоящих перед странами мира, - интеграция систем образования в европейское и мировое образовательное пространство. Российские экономические и социокультурные реформы происходят в контексте глобальных изменений в мире в целом и в европейском регионе в частности. В рамках Болонского процесса происходит унификация национальных образовательных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование технологий обучения. Вместе с тем каждая нация стремится обогатить свой исторически наработанный образовательный потенциал, активно изучая традиционный и инновационный опыт организации и содержания образования в других странах.

Тенденция интеграции требует от каждой страны-участницы развития **системы непрерывного образования**

, создания широкой сети разнообразных направлений учебы, доступных различным социальным, профессиональным и возрастным группам населения. От направленности и эффективности этой системы во многом зависят перспективы развития человечества. Сегодня образование должно включать в себя такие характеристики, как непрерывность, фундаментальность, целостность. Реализация новой парадигмы – **«учение через всю жизнь»**

(  
**lifelong  
learning**  
)

(ЮНЕСКО), развитие информационных технологий, становление глобального информационно-педагогического пространства предполагают изменения в содержании и технологиях образования. Одним из основных направлений стратегии обновления



общества, дальнейшего развития духовной жизни народа должно стать внедрение практики непрерывного образования, создание на ее основе гибкой системы подготовки кадров.

В этой связи по-новому ставится вопрос о профессиональной подготовке учителя. Личность учителя, его профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство в настоящее время оказываются наиболее важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания. Качество образования учителя и уровень сформированности его профессионализма являются социальными критериями состояния и результативности процесса образования, его соответствия потребностям современного общества в формировании и развитии профессионально-личностной компетенции специалиста. Диалогичное взаимодействие между национальными системами подготовки педагогических кадров европейских стран, их коммуникация являются условием их успешного интегрирования в рамках единого образовательного пространства Европы.

Проблема повышения качества в российской системе образования актуализировалась в последние годы. Видимым выражением этой тенденции является введение соответствующих понятий в нормативные документы, а также развитие соответствующих институциональных механизмов, обеспечивающих диагностику и управление качеством (единый государственный экзамен, государственная система лицензирования и аккредитации вузов). Российская педагогическая наука и образовательная практика ищут пути обеспечения качества педагогического образования путем осмысления интеграционных процессов, происходящих в европейском образовании.

В условиях активно развивающейся двухуровневой системы педагогического образования (бакалавриат, магистратура) в России объективно возникла потребность в изучении качественных изменений в системе зарубежной педагогической школы, произошедших во второй половине XX столетия: создание новых типов образовательных учреждений (колледжи-университеты); разработка вариативных учебных планов и программ; перестройка содержания; реализация новых технологий. Как государство Восточной Европы, Россия ориентирована на участие в формировании общеевропейского образовательного пространства в процессе конструктивного диалога с Западом. Поэтому изучение богатого европейского опыта в области педагогического образования может служить в известной мере ориентиром в прогнозировании процессов развития отечественной системы образования с учетом особенностей нашего общества и тех специфических задач, которые стоят перед педагогическим образованием в России в новом веке.

Особый интерес для отечественной педагогической науки и практики представляет британская система обеспечения качества непрерывного педагогического образования. Это объясняется, прежде всего, тем, что система подготовки и переподготовки учителей в Великобритании является одной из старейших в Европе. В течение многих лет в Великобритании организуются исследования в области непрерывного педагогического образования. Кроме того, участие в различных международных проектах обеспечивает ей широкую теоретическую и практическую базу для развития новых подходов в этой сфере. Актуализации исследования британской системы качественной подготовки и переподготовки педагогических кадров для российской педагогики содействует и тот факт, что она первоначально функционировала в условиях ограниченного государственного финансирования, что содействовало развитию рыночных механизмов ее организации, самостоятельному поиску источников финансирования, активизации мониторинговой и маркетинговой деятельности. При неизменном сохранении национальных приоритетов, эта модель развивалась в русле общеевропейских и общемировых тенденций, решая во многом одинаковые для многих стран мира проблемы подготовки учительских кадров. В связи с этим, изучение британского опыта позволит получить адекватное представление не только об общих тенденциях повышения качества подготовки учителей в мире, но и характере существующих проблем и путях их разрешения, и тем самым будет содействовать если не избежать, то минимизировать возможные негативные последствия и ошибки, а также сопоставить собственные политические решения с практикой других, лучше оценить целесообразность и риски их принятия.

В условиях существования объективной необходимости в изучении и применении зарубежного опыта сравнительный историко-педагогический анализ основных парадигм и стратегий управления качеством педагогического образования в зарубежной и отечественной педагогике, результатов научных исследований в этой области позволил выявить **противоречия**:

- между необходимостью анализа и синтеза системы обеспечения качественной подготовки и повышения квалификации учителей в зарубежных странах как обязательного условия вхождения России в мировое образовательное пространство, наличием опыта решения многих проблем повышения качества педагогического образования в Великобритании и отсутствием его научного осмысления и синтетического представления;

- между динамичным изменением теории и методологии педагогического образования при относительном консерватизме и неизменности традиционной концепции качества;

- между активным нормотворчеством в системе профессионального педагогического образования в последние годы в условиях слома традиционных моделей управления высшим образованием и принципиальными недостатками отечественной модели педагогического контроля, характеризующейся неэффективностью пятибалльной шкалы отметок, обладающей низкой дифференцирующей способностью, крайней условностью, недостаточной объективностью и малой наглядностью;

- между необходимостью обновления качества непрерывного педагогического образования в соответствии с потребностями открытого европейского общества и консерватизмом, сложившимся в системе подготовки и профессиональной переподготовки учителей в России.

Отсюда возникает необходимость всестороннего исследования вопросов обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании с целью обогащения отечественной педагогической науки и практики.

**Проблема и состояние ее научной разработанности.** Выявленные противоречия доказывают существование

**проб**

**лемы исследования:**

каковы концептуальные основания, тенденции, факторы, организационно-методические, правовые и финансовые механизмы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании во второй половине XX в.?

Первым исследованием, посвященным систематическому анализу состояния педагогического образования в Англии, была диссертация Ю.С.Алферова «Система педагогического образования в Англии», защищенная в 1965 г. В данной работе представлен богатый историографический материал, дается детальный анализ структуры педагогического образования. Исследованию системы подготовки учителей в Англии в 60-70-е годы XX века была посвящена кандидатская диссертация Г.А.Андреевой, которая позднее в своем докторском труде раскрыла аксиологический аспект развития педагогического образования в Англии в 70-90-е гг. XX в. В 2006 г. защищена докторская диссертация В.Б.Гаргая «Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX

XIX  
- конец XX вв.)».

Теоретический и практический аспекты подготовки студентов в педагогических колледжах Англии в 1970-1980-е гг. рассмотрела в своей работе украинская исследовательница О.Ю.Леонтьева. Реформы высшего педагогического образования в Англии исследуются в диссертации А.В.Паринова, организационно-педагогические основы профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе Англии выявлены в диссертации Е.А.Карабутовой; профессионально-педагогическая подготовка учителя средней школы в Великобритании представлена в работе К.Е.Зискина; проблемы повышения квалификации учителей нашли отражение в исследовании Т.Г.Моисеенко.

В своем исследовании мы также опирались на ряд исследований (Л.Р.Акмаев, Г.А.Алексеевич, О.А.Гогуа, Г.Д.Дмитриев, А.А.Кадушина, З.А.Колонтай, Е.И.Лошина, Е.Г.Полупанова, Н.И.Сергеева), в которых затрагиваются вопросы подготовки учителей в Великобритании в ракурсе конкретной тематики: тенденций развития профессионально-технического образования, дошкольного воспитания, высшего образования и др.

В диссертационных работах последних лет отмечается тенденция сравнительно-педагогического исследования вопросов профессионального образования в европейских странах в контексте мировых процессов глобализации и интеграции: интеграционные тенденции в мировом высшем образовании (Л.В.Абракова); сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран (Л.П.Рябов); основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза (О.Н.Олейникова); сравнительный анализ зарубежной и российской практики оценки качества реализации государственных стандартов профессионального образования (В.П.Смирнов); реализация демократических принципов в управлении общим и профессиональным образованием за рубежом (И.М.Курдюмова); научно-педагогические предпосылки перспектив эволюции непрерывного образования в России, Великобритании, США (О.В.Кузнецова); интеграционные процессы в системах образования европейских стран (Е.И.Бражник).

Среди этих работ мы обнаружили довольно большое количество компаративистских исследований, посвященных вопросам педагогического образования: анализ развития высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе (В.Г.Грачева); подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса (Л.Н.Полунина); сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых зарубежных странах

(И.Э.Савенкова); система и содержание педагогического образования в современных западных странах (В.Е.Янковский); основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца XX в. (Н.В.Негребецкая).

Отдельные вопросы эволюции системы подготовки педагогических кадров в развитых странах, утверждения новых концептуальных подходов к решению практических и теоретических задач рассматриваются в работах известных отечественных компаративистов: Н.М.Воскресенской, Б.Л.Вульфсона, Л.И.Гурье, А.Н.Джурицкого, В.П.Лапчинской, З.А.Мальковой, В.С.Митиной, Н.Д.Никандрова, В.Я.Пилиповского, К.И.Салимовой, Т.М.Трегубовой, Т.В.Цырлиной, Т.Ф.Яркиной и др. В этих работах мы нашли материал по утверждению в мировой педагогике феномена непрерывного педагогического образования.

Особое значение для нашего исследования имело изучение оригинальных трудов по вопросам непрерывного педагогического образования таких английских исследователей, как Д. Бриджис, К.Кайрико, В.Карр, Т. Керри, Дж. Петти, Р.Принг, Л.Стенхауз, Э.Стоунз, Л.Тиккл, М. Уилкин, Дж.Эллиот. Общие для всех уровней обучения проблемы управления образованием стали предметом изучения многих отечественных педагогов: В.П.Беспалько, В.И.Загвязинского, Б.С.Гершунского, Г.Г.Габдуллина, А.А.Грекова, В.И.Данильчука, В.А.Каракоровского, Е.Г.Мартынова, Ю.А.Назарова, А.И.Пригожина, Н.Л.Селивановой, Н.К.Сергеева, В.В.Серикова, К.М.Ушакова и др. Изучением проблем управления образованием, в частности, теорией социального управления успешно занимались В.Г.Афанасьев, Ю.В.Васильев, Ю.А.Конаржевский, М.И.Кондаков и др., теоретическими основами управления развитием образовательных систем и качеством образования в школе – А.М.Моисеев, М.М.Поташник, Е.А.Ямбург и др., системой управления развитием профессионального высшего педагогического образования – С.И.Архангельский, А.М.Радьков, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др. Большое значение для глубокого понимания постановки проблемы имело специальное изучение работ отечественных педагогов по общим вопросам теории обучения, организации учебного процесса и воспитания будущих учителей (О.А.Абдуллиной, Д.В.Вилькеева, Е.М.Ибрагимовой, М.И.Махмутова, Г.А.Петровой, А.И.Щербакова).

На сегодняшний день сложились определенные теоретические предпосылки изучения проблемы педагогического обеспечения качества образования в высшей школе. К ним относятся концептуально-методологические исследования, выполненные специалистами Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов И.А.Зимней, Г.П.Савельевой, Н.А.Селезневой, А.И.Субетто и др. Исследования А.Г.Бермуса, Н.В.Кузьминой, Б.С.Иванова, И.А.Ивлевой, Г.В.Мухаметзяновой, А.А.Нестерова, З.Г. Нигматова, А.М.Новикова, Д.А.Торопова и др., в которых анализируются генезис,

структура, классификация, типы и уровни качества в различных образовательных системах, позволяют выявить и понять существенные характеристики, содержание и параметры качества образования в высшем учебном заведении.

Комплексные педагогические исследования выполнены по проблемам совершенствования управления качеством образования (Н.Н.Булынский, В.И.Деркач, В.А.Зернов, Л.Л.Редько, Л.И.Фишман, Т.И.Шамова, Г.М.Шишков и др.); образовательного мониторинга (В.А.Кальней, А.Н.Майоров, А.А.Макаров, Д.Ш.Матрос, Н.Н.Мельникова, Д.М.Полев, С.Е.Шишов и др.); разработки критериев, показателей, диагностических процедур оценки и контроля качества подготовки специалистов (Н.Ф.Ефремова, Г.И.Ибрагимов, В.Г.Казанович, И.Г.Салова, М.И.Шубинский и др.).

Несмотря на довольно устойчивый интерес к ней широкого круга ученых и педагогов, до сих пор нет цельного монографического исследования концептуальных оснований и механизмов обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании. Это объективно существующее обстоятельство явилось основанием для выбора темы настоящего исследования: «Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX века)».

**Цель исследования:** на основе многоаспектного историко-педагогического и теоретико-методологического анализа процесса возникновения, развития и функционирования системы непрерывного педагогического образования выявить и обосновать концептуальные основания, тенденции, факторы, организационно-методические, правовые и финансовые механизмы обеспечения качества профессиональной педагогической подготовки и переподготовки педагогических кадров в Великобритании во второй половине XX в., определить методологию использования британского опыта в процессе реформирования российской системы непрерывного уровневого педагогического образования.

**Объект исследования:** историко-педагогический процесс развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании.

**Предмет исследования:** концептуальные основания, тенденции, факторы, организационно-методические, правовые и финансовые механизмы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании во второй половине XX в.

**Гипотеза исследования** была основана на предположении о том, что если будут:

- раскрыты и обобщены историко-педагогические предпосылки и тенденции становления, внешние и внутренние факторы развития британской системы непрерывного педагогического образования во второй половине XX в. с учетом общеевропейских тенденций развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса;
- выявлены концептуальные основы современных моделей личности учителя как показателя качества подготовки специалистов в британской системе непрерывного педагогического образования;
- определены теоретические подходы к оценке качества непрерывного педагогического образования в Великобритании;
- вскрыты критерии качества образования в британской системе педагогической подготовки кадров в контексте нормативно-правовых документов;
- представлены структура, основные нормативно-правовые, финансовые механизмы и условия обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании,

то будет решена крупная научно-педагогическая задача, результаты которой обогатят теорию и методологию педагогики, а оптимальное применение их на практике руководителями образовательных систем на всех уровнях обеспечит продуктивность формирующейся отечественной системы непрерывного уровневого педагогического образования.

**Задачи исследования:**

1. Вскрыть и охарактеризовать историческую ретроспективу и периодизацию этапов становления, тенденции, внешние и внутренние факторы развития британской системы непрерывного педагогического образования во второй половине XX в. с учетом общеевропейских тенденций развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса.
2. Раскрыть концептуальные основы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании.
3. Охарактеризовать современные модели личности учителя как показателя качества подготовки специалистов в британской системе непрерывного педагогического образования.
4. Выявить организационную структуру управления, направления модернизации подготовки и повышения квалификации учителей как условия достижения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании.
5. Определить организационно-методические, нормативно-правовые и финансовые механизмы управления качеством непрерывного педагогического образования в Великобритании.
6. Обосновать методологию творческой интерпретации британского опыта в условиях реформирования отечественной системы непрерывного уровневого педагогического образования.

**Методологической основой исследования** явились системный подход и системный анализ, цивилизационный и культурологический подход, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики, культуры и образования, позволяющие раскрыть закономерности его развития, его социальные корни, перспективы развития в ближайшем будущем. Особое место в методологии исследования занял принцип диалога, обеспечивающий актуализацию исторического опыта в зависимости от наиболее насущных проблем



современности. Методологию исследования также определили философские законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, причины и следствия, диалектика общего, особенного и единичного, национального и общечеловеческого.

Исходные методологические позиции позволили представить предварительную **концепцию исследования**

как единый, определяющий замысел работы, как совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления.

Фундаментом этой концепции стали:

- общая теория управления социальными системами (А.Г.Аганбегян, М.Альберт, В.Г.Афанасьев, М.И.Кондаков, И.Н.Макаров, Б.З.Мильнер, В.С.Рапопорт, В.Я.Семенов, В.Д.Рудашевский, Л.И.Уманский, Г.П.Щедровицкий, В.А.Якунин и др.);
- теории управления образовательными процессами и системами (Г.Г.Габдуллин, Б.С.Гершунский, В.С.Лазарев, А.М.Моисеев, А.А.Орлов, М.М.Поташник, Т.И.Шамова и др.);
- концепции профессионального образования (П.А.Атутов, С.Я.Батышев, А.П.Беляева, М.Н.Берулава, Г.И.Ибрагимов, Г.В.Мухаметзянова и др.);
- концепции педагогического образования (Е.М.Ибрагимова, А.В.Мудрик, З.Г.Нигматов, Б.Т.Лихачев, В.А.Ситаров, В.А.Сластенин, Т.И.Шамова, Е.Н.Шиянов);
- методология программно-целевого планирования в образовании (Е.Н.Голубков, Н.Т.Иванова, Л.Ф.Преснякова, В.А.Тамбовцев и др.);
- теории прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем

(В.П.Беспалько, И.В.Бестужев-Лада, Б.С.Гершунский);

- исследования проблем измерения и аттестации (В.С.Аванесов, М.Альберт, Л.Арелини, Н.Е.Архангельский, Н.Н.Булынский, Б.Госсо, Д.Дьюк, П.Карстанье, Т.Е.Ковина, М.Х.Мескон, Г.А.Сериков, Р.С.Стеркина, А.И.Субетто, В.К.Тарасов, К.М.Ушаков, Н.О.Уваров, Ф.Хедоури, В.С.Черепанов).

Автор также исходил из ряда концептуальных идей историко-педагогических исследований (М.В.Богуславский, Г.Н.Волков, Г.Б.Корнетов, З.Г.Нигматов, Е.Г.Осовский, А.И.Пискунов, З.И.Равкин, Я.И.Ханбиков).

### **Концепция исследования.**

Становление и развитие системы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании во второй половине XX в. происходило под влиянием интеграционных процессов в Европе, но вместе с тем в конкретных специфических общественно-политических, экономических и культурных условиях страны с самобытными и многолетними образовательными традициями. Основные параметры функционирования компонентов этой системы базируются на национальной культуре, традициях и задаются динамикой и остротой социально-экономических и политических реформ, происходящих в стране. В контексте изменения представлений о структуре рынка труда, качестве подготовки учителя и его профессиональной переподготовки во второй половине двадцатого столетия в Великобритании предприняты серьезные трансформации системы, содержания и методов непрерывного педагогического образования. Эти трансформации касаются, во-первых, инновационных преобразований всей системы непрерывного педагогического образования, оказавших внешнее положительное влияние на качество подготовки педагогов; во-вторых, модернизации внутривузовских систем обеспечения качества образования.

Факторами, оказавшими внешнее положительное влияние на качество подготовки и повышения квалификации учителей в Великобритании, являются *общеевропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса* ; внутренними факторами модернизации внутривузовских систем качества образования являются *эволюционный характер изменений национальной и местной политики в области подготовки педагогических кадров.*

Комплекс представленных концептуальных положений дает возможность представить процесс обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании как многомерную и многоуровневую систему, творческое использование которой в процессе подготовки и переподготовки работников образования в России может способствовать созданию оптимальных систем качества педагогического образования, в основу которых закладываются требования менеджмента качества, международных стандартов качества, адаптированных к условиям российского образовательного пространства.

Ведущие идеи концепции исследования нашли отражение в структуре и содержании диссертации, в которой дается историографический анализ фундаментальной педагогической проблемы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в свете национальных приоритетов и интеграции в контексте Болонского процесса.

В процессе исследования, в соответствии с его задачами использовались следующие **методы**

: логико-исторический и теоретический анализ источников - правительственных документов, рекомендаций, официальных проектов реформирования системы образования в целом и педагогического, в частности; документов международных и европейских организаций по образованию, педагогических ассоциаций и сообществ; монографий британских педагогов по педобразованию; материалов британской педагогической и общественно-политической печати; статистических бюллетеней по образованию Великобритании; программ курсов повышения квалификации отдельных университетов; справочной литературы; учебных программ некоторых педагогических учебных заведений; методических пособий и проспектов.

В исследовании использовались также статистический метод и метод контент-анализа, историко-логический и сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение использованных источников, научная интерпретация и синтез конкретных фактических материалов, индуктивный и дедуктивный методы в их единстве. Большое значение имел метод включенного наблюдения за деятельностью отдельных педагогических учебных заведений Великобритании, беседы и интервью с представителями британской высшей педагогической школы.

Фактологический материал был отобран в результате изучения следующих **источников**:

ой и зарубежной историко-педагогической, социологической, педагогической, управленческой и методической литературы по исследуемой проблеме, среди которых особое место занимают разнообразные монографические работы британских педагогов и психологов, во многом определивших пути развития системы непрерывного образования в Великобритании, как переведенные на русский язык, так и на языке оригинала. Мы широко опирались на научно-педагогическую и общественно-политическую периодическую литературу исследуемого периода, в частности, материалы

Times  
Educational  
Supplement

. В работе привлекались также следующие материалы:

- документы международных семинаров, конференций, симпозиумов, посвященных проблемам непрерывного образования учителей;

- официальные документы правительственных органов и профессионально-общественных ассоциаций Великобритании;

- учебные планы, программы и рекомендации по организации педагогического образования.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в нем осуществлен комплексный системный и контекстуальный анализ и синтез широкого массива национальных и международных программных, нормативно-правовых и аналитических документов и материалов в области развития непрерывного педагогического образования в Великобритании во второй половине XX века, позволивший:

- *представить историческую ретроспективу становления британской системы непрерывного педагогического образования во второй половине XX в. и обосновать периодизацию ее развития* : первый период – 1944-1970 гг. – **период становления системы непрерывного педагогического образования характеризуется параллельным развитием начального педагогического образования и повышения квалификации** (I этап - 1944-1951 гг.; II - этап - 1951-1964 гг.; III - этап – 1964-1970 гг.); второй период -

1970-2000 гг.

**– период создания наиболее устойчивой системы развития непрерывного образования**

(I этап - 1970-е гг. – этап слияния начального педагогического образования и процесса повышения квалификации учителей;

II

этап – 1980–е

гг., который характеризуется утверждением практико-ориентированных концепций развития непрерывного педагогического образования, идеи об увеличении удельного веса профессиональной подготовки будущих учителей в стенах школы;

реформированием курсов подготовки специалистов без отрыва от производства ( INSET

) в направлении перехода от традиционного (основанного на лекционной форме обучения) подхода к практике непосредственного обучения в стенах школы;

III

этап – 1990-е гг. - поиск новых подходов, ориентированных на утверждение непрерывного образования; интеграция традиционных форм повышения квалификации на основе непрерывной поисковой деятельности педагогических коллективов школ, а также долговременного на регулярной основе сотрудничества со специалистами вузов в ходе осуществления этой деятельности, объединение координационных, кадровых, информационных и финансовых усилий по организации повышения квалификации на базе учительских центров; утверждение новой философии непрерывного педагогического образования, главная идея которой – роль учителя как исследователя);

· раскрыть внешние (децентрализация и демократизация управления высшими учебными заведениями; расширение автономии вузов, предоставление им большей самостоятельности в выработке образовательных программ, использовании методов и средств обучения с одновременным усилением подотчетности перед обществом; переход на многоуровневую систему высшего педагогического образования; стремление общества оказать наибольшее содействие подрастающему поколению в выработке ценностной ориентации; изменения в понимании профессии учителя; разрыв между теорией и практикой в профессиональной подготовке) *и внутренние факторы развития британской системы непрерывного педагогического образования* во второй половине XX в. (оперативное изменение целей непрерывного педагогического образования в соответствии с требуемым уровнем подготовки учителя; усиление входного контроля при поступлении в университет, предварительное изучение абитуриентов, проведение их специальной довузовской подготовки; смещение акцентов с решения административно-организационных вопросов контроля качества на всестороннее педагогическое обеспечение качества подготовки учителей - обновление содержания педагогического образования, направленного на стандартизацию образовательных программ, введение образовательных кредитов, внедрение современных образовательных технологий, тестирование и мониторинг качества образования, формирование организационно-правовых и

финансовых механизмов оценки качества педобразования);

· *представить структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Великобритании* (педагогическая профориентация и довузовская подготовка; курсы начальной подготовки учителей в школе; неуниверситетский сектор высшего образования; университетский сектор высшего образования; теоретическая и практическая подготовка стажера в течение «пробного года» в школе; последипломное образование (повышение квалификации));

· *обосновать концептуальные основы обеспечения качества непрерывного образования в Великобритании*, которые включают в себя: теоретические подходы к оценке качества непрерывного педагогического образования в Великобритании - первый подход базируется на идее соответствия подготовки учителя социальному спросу, в основе которой лежит овладение учителем профессиональной компетентностью; второй подход предполагает оценку качества профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителя производить на основе концепции «практических умений и навыков»; современные модели личности учителя как показателя качества подготовки специалистов в британской системе непрерывного педагогического образования; критерии качества образования в британской системе педагогической подготовки кадров в контексте нормативно-правовых документов: с одержательная часть педагогической подготовки регулируется множеством государственных документов, которые также определяют критерии оценки качества этой подготовки, а именно: Национальная программа педагогического образования (перечень знаний, умений и навыков, которыми должны обладать студенты применительно к школьным предметам); стандарты на получение статуса квалифицированного учителя, которые включают в себя следующие разделы: основные знания, планирование, обучение, работа с классом, оценка работы учителя и учеников, дополнительные требования; общие требования ко всем курсам подготовки учителей (требования к абитуриентам педагогических отделений, предлагаемые предметы для изучения, взаимодействие школы и вуза, требования, гарантирующие качество подготовки)

;

· *выявить организационную структуру управления качеством непрерывного педагогического образования в Великобритании*: контроль со стороны Государственного департамента образования и занятости; инспекция образовательных учреждений, организуемая Управлением по стандартам в образовании (Office

for  
Standards  
in  
Education

); проведение аудита качества и его оценки с помощью внешней системы экзаменов со стороны Агентства по подготовке учителей -

Teacher

Training

Agency

); осуществление инспекторских проверок Экзаменационной коллегией (

Examination

Board

), Управлением по стандартам в образовании совместно с Инспектором Ее Величества

(

HMI

); привлечение общественных органов, связанных с инспектированием: Форума по инспектированию (

Inspectorate

Forum

), Форума инспектирования наилучших ценностей, «Общества консультантов по образованию»;

· *определить нормативно-правовые механизмы* обеспечения качества подготовки педагогических кадров, тесно связанные с совершенствованием механизмов контроля и оценки результатов обучения в общеобразовательной школе и опирающиеся на принципы конкурентоспособности образовательного учреждения, принципы спроса и предложения, права выбора образовательного учреждения, вариативности, контроля над качеством, принципа продуктивности и информативности. Основным механизмом управления качеством подготовки учителей в Великобритании являются

**стандарты педагогического образования -**

рамочный документ, который предоставляет учебным заведениям широкие полномочия в сфере составления учебных планов и организации обучения. Объектами стандартизации профессионального педобразования в Великобритании выступают учебные планы; работа образовательного учреждения в рамках государственной программы; требования к экзаменам; уровни квалификации.

· *вскрыть финансовые механизмы управления качеством непрерывного педагогического образования:* рост государственного контроля за сектором профессионального образования; централизованная система премиального финансирования, направленная на стимулирование расширения колледжей, усиления конкуренции и уменьшения затрат; жесткий режим финансирования; сведение до минимума доли государственного субсидирования в совокупном доходе вузов; укрепление независимости и повышение

финансовой ответственности вузов, перевод финансовых ресурсов и ответственности на институтский уровень управления; ориентация вузов на коммерциализацию своей деятельности, побуждение вузов к наиболее эффективному использованию имеющихся средств; зависимость финансового благополучия образовательных учреждений от процента сохранения контингента студентов и от общего их числа; перевод преподавателей на новую систему контрактов по степени удовлетворения повышенным требованиям к качеству; новый подход к инспектированию; стратегическое планирование; изменение системы внутреннего управления, приближение ее к традиционному для бизнеса

**M**

### **менеджменту**

качества (

**«НОВЫЙ МЕНЕДЖЕРИАЛИЗМ»**),

включающему менеджмент технологического обеспечения образовательной деятельности (система отбора и оптимизации используемых образовательных технологий); мониторинг и менеджмент текущих результатов образовательной деятельности (система диагностики и коррекции результатов образовательной деятельности); менеджмент научно-информационного ресурса (система оптимизации получения и использования современной научно-педагогической информации в образовании); внедрение

### **стратегического управления в области качества педагогического образования**

с использованием метода

#### **сплошного управления качеством**

(

Total

Quality

Management

); тесная связь внешних и внутренних форм оценки качества образовательных учреждений, совершенствование самооценки, постоянное улучшение процедуры оценки, организация ее на национальном уровне и доведение разработанных требований до каждого учебного заведения; грантовая поддержка

INSET

; взаимодействие местных комитетов по распределению образовательных грантов и государственного Фонда грантов по поддержке образования.

*· раскрыть ведущие направления модернизации содержания, форм и методов системы подготовки и повышения квалификации учителей как условия достижения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании:*

стремление приблизить теоретическую и практическую профессионально-предметную подготовку; развитие всесторонних связей между педагогическими учебными заведениями и базовыми школами, а также с зарубежными учебными заведениями; введение ряда новых курсов; внедрение различных систем анализа и самоанализа студентов; расширение круга психолого-педагогических дисциплин; усиление внимания к педагогической практике.



· разработать основные направления использования позитивного опыта Великобритании по обеспечению качества непрерывного педагогического образования в российском образовательном пространстве: универсализация, интеграция, фундаментализация, повышение вариативности и преемственности содержания профессионального педагогического образования; использование новых рыночных механизмов в развитии системы профессионального педагогического образования; интеграция исследований в сфере непрерывного профессионального педагогического образования с образовательной и управленческой деятельностью; стимулирование разработки и внедрения новых информационных технологий в процесс подготовки педагогических кадров, управления и функционирования системы непрерывного педагогического образования; усиление адресности подготовки специалистов; повышение конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда, создание предпосылок и условий для последующих широкомасштабных инноваций в процесс качественной подготовки учителей; интеграция российской системы подготовки учителей, отдельных образовательных учреждений и региональных комплексов в контекст глобальных процессов в этой области; создание эффективных механизмов формулировки и трансляции образовательного заказа в систему непрерывного педагогического образования; развитие научно-педагогических центров и интеграция результатов научно-исследовательской, социально-педагогической и организационно-управленческой, а также международной деятельности образовательных учреждений – в процесс повышения квалификации учителей; совершенствование региональных систем непрерывного педагогического образования за счет обеспечения непрерывности профессионального образования разных уровней; разработка современных концепций и моделей диагностики качества педагогического образования, ориентированных на объективную диагностику качества непрерывного педагогического образования.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что выявленные основные тенденции развития непрерывного педагогического образования как общеевропейской стратегии качественной подготовки педагогических кадров, внешние и внутренние факторы развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании; синтетическое представление современных моделей личности учителя как показателя качества подготовки специалистов в британской системе непрерывного педагогического образования; теоретические подходы к оценке качества непрерывного педагогического образования в Великобритании; критерии качества образования в британской системе педагогической подготовки кадров; структура, основные механизмы и условия обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании – существенно обогащают теорию сравнительной педагогики, дополняют и углубляют теорию управления образовательными системами. Полученные результаты могут служить основанием для новых исследований в данной области.

**Практическая значимость диссертационной работы** заключается в том, что ее научные выводы могут служить базой для дальнейшей разработки столь актуальной и многоаспектной проблемы обеспечения качества непрерывного педагогического образования. Представленные концептуальные основания управления качеством непрерывного педагогического образования в Великобритании, а также содержащиеся в исследовании выводы создают предпосылки для научно-педагогического обеспечения модернизации системы педагогического образования в России. Исследование будет способствовать развитию перспективного направления истории зарубежной педагогики – целостному концептуальному изучению общего и особенного в управлении качеством подготовки педагогических кадров. Результаты исследования могут оказать информационную поддержку при реализации Болонских рекомендаций в сфере педобразования.

Материалы данного исследования могут быть использованы для разработки и обогащения вузовских курсов по сравнительной педагогике, страноведению, межкультурной коммуникации, управлению образовательными системами.

Прогностический потенциал проведенного исследования обусловлен принципиальной возможностью организации на его основе дальнейшей научно-исследовательской работы по совершенствованию процесса управления качеством профессиональной педагогической подготовки и переподготовки работников образования, способствующего успешной интеграции России в международное образовательное пространство.

### **На защиту выносятся:**

1. Теоретическое обоснование историко-педагогических предпосылок, периодизация этапов становления и тенденций развития системы непрерывного педагогического образования в Великобритании во второй половине XX в., которые сложились под влиянием изменения социально-экономических и политических условий в стране.

2. Внутренние и внешние факторы развития британской системы непрерывного педагогического образования.

3. Научно-теоретические подходы к обеспечению качества непрерывного педагогического образования в Великобритании.

4. Организационная структура, нормативно-правовые и финансовые механизмы и условия обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании.

5. Рекомендации по применению положительного опыта управления качеством подготовки и переподготовки учителей в Великобритании в модернизации российской системы педагогического образования в условиях становления общеевропейского образовательного пространства.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается системностью и целостностью теоретико-методологических оснований; опорой на достижения современной историко-педагогической науки и сравнительной педагогики; применением комплекса взаимодополняющих методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам, логике; большим массивом анализируемых материалов, документов и разнообразием источников по всем ключевым областям исследования; длительным характером исследовательской работы и широкой апробацией основных идей, выводов, полученных в ходе исследования.

**Личное участие автора** состоит в теоретической разработке замысла, идей и концептуальных положений по исследуемой теме, пропаганде разработанных теоретических положений и практических рекомендаций.

Исследование проводилось поэтапно в течение 13 лет. Ход исследования, его основные положения и результаты были представлены автором научной аудитории на международных, всероссийских, региональных и городских научно-практических конференциях: «Проблемы образования на рубеже XXI века: Международный диалог» (Курск, 1996); «Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт» (Казань, 2005); «Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт» (Нижний Тагил, 2006); «Методика вузовского преподавания» (Челябинск, 2006); «Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы» (Коломна, 2006);

«Эффективные модели социального воспитания: проблемы, поиски, перспективы» (Арзамас, 2007); «Основные направления совершенствования качества подготовки специалистов» (Саратов, 2007); «Новые образовательные технологии и принципы организации учебного процесса» (Рим-Флоренция-Венеция, 2007); «Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов» (Париж-Лондон, 2007); «Проблемы качества образования» (Кемер, 2007); «Система менеджмента качества в образовании» (Сардиния, 2007); «Приоритетные направления развития науки, технологий и техники» (Шарм-Шейх, 2007); «Управление качеством иноязычного образования в современной школе» (Египет, 2008).

С целью изучения зарубежного опыта профессиональной подготовки учителей автор посетил отделение педагогики Оксфордского университета, отделение педагогики калифорнийского университета, где познакомился с организацией учебно-воспитательного процесса, посетил учебные занятия, беседовал с преподавателями высшей школы. Эти встречи позволили автору сделать достоверные выводы об особенностях организации профессионального педагогического образования за рубежом.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основа апробации – 2 монографии, учебные пособия, методические рекомендации для преподавателей и студентов педвузов, научно-популярные статьи для студентов - будущих учителей, учителей школ – общим объемом около 60 печатных листов. Монографии «Профессиональное педагогическое образование в Англии» (2006 г.) 9 п.л., «Непрерывное педагогическое образование в Великобритании: исторический аспект» (2007 г.) – 13 п.л., а также участие автора в коллективных монографиях Воронежского государственного педагогического университета: «Научные исследования: информация, анализ, прогноз», «Педагогика: семья, школа, общество» получили положительную оценку педагогической общественности в нашей стране. Разработанные автором спецкурсы, апробированы на гуманитарных факультетах Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

**Структура диссертации** отражает логику исследования и его результаты. Она состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографического списка, состоящего из 641 наименования и 2 приложений.

**Во введении** обосновывается проблема исследования, раскрывается его концепция, обозначается научная новизна, теоретическая значимость и практическое значение работы.

**В первой главе** «Историко-теоретическое поле исследования системы непрерывного педагогического образования в Великобритании» раскрывается сущностно - содержательная характеристика ключевых понятий исследования, анализируются основные этапы становления британской системы непрерывного педагогического образования во второй половине XX века.

**Во второй главе** «Внешние и внутренние факторы, тенденции развития и признаки системы непрерывного педагогического образования в Великобритании» характеризуются общеевропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса; анализируются основные направления британской национальной и местной политики в области непрерывного педагогического образования; раскрываются структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Великобритании.

**В третьей главе** «Концептуальные основы обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании» рассматриваются теоретические подходы к оценке качества непрерывного педагогического образования в Великобритании; синтетически представлена современная модель личности учителя как показателя качества подготовки специалистов в британской системе непрерывного педагогического образования; раскрываются критерии качества образования в британской системе педагогической подготовки кадров.

**В четвертой главе** «Структура, основные механизмы и условия обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании» выявляется организационная структура управления качеством непрерывного педагогического образования в Великобритании ; определяются нормативно-правовые механизмы обеспечения качества подготовки педагогических кадров; вскрываются финансовые механизмы управления качеством непрерывного педагогического образования; раскрываются ведущие направления модернизации содержания, форм и методов системы подготовки и повышения квалификации учителей в Великобритании

**В пятой главе** «Качество педагогического образования как глобальная проблема европейского образовательного пространства» разрабатываются основные направления использования позитивного опыта Великобритании по обеспечению

качества непрерывного педагогического образования в российском образовательном пространстве.

**В заключении** подводятся итоги и результаты проведенного исследования, обобщается материал, на основании которого можно будет вести дальнейшие исследования для эффективного и творческого использования положительных педагогических находок в области профессионального педагогического образования.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Историческому исследованию генезиса становления и развития британской системы непрерывного педагогического образования предшествовало теоретическое и методологическое обоснование ключевых понятий исследования.

Разработка категориального аппарата позволила уточнить базовое понятие «**качество непрерывного педагогического образования**»

, которое в данном сочетании

образует гетерогенное множество значений, каждое из которых включено в различные контексты:

**качество, качество образования, качество педагогического образования, управление качеством образования, управление качеством педагогического образования.**

Изучив вышеназванные сопряженные понятия, мы пришли к следующему определению

### «качества непрерывного педагогического образования»

как

интегральной характеристики показателей, отражающих состояние и результативность процесса профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителей в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям государства, общественности, учащихся и их родителей в создании условий для развития личности.

Далее мы рассмотрели общеевропейские тенденции развития систем подготовки учителей. Проведенный концептуальный анализ развития непрерывного образования позволил сделать вывод, что во второй половине XX века непрерывное образование заняло ведущее положение в образовательном мире. Институт образования ЮНЕСКО (UIE

) и выпускаемый им тематический журнал «

International

Review

of

Education

» («Обзор вопросов образования») совместными усилиями разработали основные направления и концепции непрерывного учения, подготовив платформу для ученых и аналитиков. Большое внимание в исследованиях ЮНЕСКО уделяется также вопросу подготовки специалистов-преподавателей, как из числа работающих учителей, так и студентов старших курсов, которых ориентируют на получение дополнительного педагогического образования.

В контексте проведенного исследования мы выявили, что процесс непрерывного педагогического образования включает в себя общенаучную и общекультурную подготовку, совершенствование собственно профессионального уровня каждого учителя, а также и педагогического коллектива школы в целом. Считается, что школа как таковая (в силу ее содержательного и организационного характера) должна рассматриваться в качестве *базового звена* в общей системе непрерывного образования, поскольку в школе оптимально учитываются повседневные интересы и практические потребности учителей. Именно поэтому организация и систематическое осуществление поствузовского образования педагогов с целью устранения разрыва между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми развитием социально-экономической сферы, науки и культуры сегодня становятся как никогда актуальными.

В связи с этим, мы считаем, что непрерывное образование необходимо рассматривать как *фундаментальный принцип построения новой модели образования*,

системообразующим фактором которой должна выступать целостность, благодаря чему определяется порядок деятельности различных образовательных структур: основных и параллельных; базовых и дополнительных; государственных и общественных; формальных и неформальных. Кроме того, система образования должна быть подвижной, изменчивой, полифункциональной и взаимоувязанной. При этом важно сохранить динамическое равновесие целостности и противоречивости качеств системы образования, которой противопоставлены как беспредельная открытость (что может привести к ее бессистемности), так и ограничение открытости, чреватое застоём, окостенелостью системы.

Современная модель непрерывного образования учителя включает в себя такие ключевые параметры, как **образовательный процесс, личность и организационную структуру образования**, которые в полной мере и продуктивно взаимодействуя между собой, способны обеспечить глубокую интеграцию всех образовательных процессов.

Важнейшими принципиальными положениями обеспечения качества непрерывного педагогического образования можно считать следующие: учет базовой потребности человека в его непрерывном самосовершенствовании и самореализации; широкий демократизм образовательной системы, ее доступность и открытость; разнообразие образовательных услуг и право каждого педагога на выбор своей стратегии дальнейшего образования; создание целостного «образовательного поля» (интеграция формальных и неформальных видов образования), которое превращает общество в «обучающее» и «обучающееся».

Специальный анализ позволил автору диссертации сделать вывод о том, что становление и развитие непрерывного педагогического образования в Великобритании происходило путем медленного эволюционирования, постепенного изменения содержания подготовки и переподготовки учителей. Первоначально в Великобритании подходы к начальной профессиональной подготовке и повышению квалификации учителей развивались отдельно, постепенно превращаясь в систему непрерывного обучения и профессиональной подготовки учителей в течение всей их карьеры.

Анализ исторического становления британской системы непрерывного педагогического образования во второй половине XX века позволил выделить два периода, каждый из которых состоит из нескольких этапов:



- Первый период – 1944-1970 гг. – **период становления системы непрерывного педагогического образования характеризуется аллельным развитием**

*пар*

**начального педагогического образования и повышения квалификации**

(

## **I этап - 1944-1951 гг**

., начало которого связано с принятием Закона об образовании 1944 г., известного как «Закон Батлера», определившего создание педагогических школ и территориальных организаций по подготовке учителей (институтов педагогики). Процесс повышения квалификации учителей на данном этапе решал задачи компенсации недостатков начального педагогического образования на различных курсах;

## **II - этап - 1951-1964 гг.**

отмечен интенсивностью и широтой процесса реформирования образования, оказал влияние на развитие начального педагогического образования; отличается критикой теоретического характера подготовки будущих учителей и введением 3-летнего срока профессиональной подготовки учителей. Отмечено появление новых форм повышения квалификации, активизация работы творческих групп учителей на базе, сначала, учительских центров, а затем и непосредственно в школах, а также формирование на общенациональном и местном уровнях государственного аппарата руководства и финансирования этого звена системы образования.;

## **III - этап – 1964-1970 гг.,**

в течение которого осуществлялись

крупные преобразования в школьной системе образования, приведшие к новым требованиям к содержанию, методам и средствам начальной педагогической подготовки, ориентации будущих учителей на происшедшие изменения в школьных учебных планах; повышению уровня их подготовки к использованию новейших технических средств обучения; совершенствованию психолого-педагогического аспекта формирования будущего учителя в целях увеличения эффективности его труда; модификации форм и методов подготовки; разработке новых программ и учебных планов подготовки учителей.

Как и в других сферах образования, общая ответственность за подготовку учителей в Великобритании в этот период была возложена на Министерство образования, в функции которого входило создание эффективной системы подготовки учителей и установление соотношения между потребностью в учителях в школах и ее удовлетворением. Министерство образования частично финансировало педагогические колледжи и издавало ряд рекомендаций по подготовке учителей в стране. Оно осуществляло контроль за колледжами через Инспекторат Ее Величества. Был создан специальный Консультативный орган «Национальный рекомендательный совет по подготовке и распределению учителей

»

## **(National Advisory Council on the Training and Supply of the Teachers),**

в задачи которого входило изучение

всех сторон подготовки учителей и обеспечения школ учительскими кадрами,

разработка и представление Министерству образования рекомендации по различным вопросам педагогического образования.

- Второй период - 1970-2000 гг. – **период создания наиболее устойчивой системы развития непрерывного педагогического образования**

(

**I этап - 1970-е гг.**

– этап слияния начального педагогического образования и процесса повышения квалификации учителей, начало которого связано с докладом Э.Джеймса «Образование и подготовка учителей», определившего начало оформления современной британской модели непрерывного педагогического образования. Это подготовило последующие реформы в области подготовки и переподготовки учителей в Великобритании - обеспечение связи начального и постдипломного образования учителей, то есть **создание системы непрерывного трехуровневого педагогического образования**

:

*начальный*

, «

*пробный год» работы в школе*

и

*уровень послевузовского обучения*

);

**II**

**этап – 1980–е гг.**

характеризуется утверждением практико-ориентированных концепций развития непрерывного педагогического образования, идеи об увеличении удельного веса профессиональной подготовки будущих учителей в стенах школы. Было введено в практику лицензирование права преподавания в учебных заведениях, что автоматически создавало условия для совершенствования учителями своих педагогических умений и навыков на базе общешкольной практики. Лицензия требовала от всех, вступающих на ниву преподавательской деятельности, наличия соответствующей квалификации по избранной области, а также профессиональной подготовки в умении применять индивидуальную и индивидуализированную формы обучения (в противовес традиционной классно-урочной системе). В том же году вышло постановление, усиливающее положения Совета по аккредитации педагогического образования, особенно по части ужесточения государственного стандарта и аттестации, и впервые в порядке эксперимента Совет занялся определением критериев, предъявляемых к государственному экзамену для выпускников педагогических курсов. Параллельно с теми изменениями, которые стал претерпевать институт начальной (вузовской) подготовки учителей (

**Initial**

**Teacher**

**Training**

), начинает происходить и реформирование курсов подготовки специалистов без отрыва от школы (

In

-

**Service  
Training**

);

**III**

**этап – 1990-е гг**

. - поиск новых подходов, ориентированных на утверждение непрерывного педагогического образования; интеграция традиционных форм повышения квалификации на основе непрерывной поисковой деятельности педагогических коллективов школ, а также долговременного, на регулярной основе сотрудничества со специалистами вузов в ходе осуществления этой деятельности, объединение координационных, кадровых, информационных и финансовых усилий по организации повышения квалификации на базе учительских центров.

В педагогических кругах Великобритании постепенно актуализируется идея о *привлечении населения к контролю за исследованиями образовательной деятельности*.

Однако это не означало просто предоставления исследовательских отчетов о программах, выполненных учителями совместно с учеными. Демократизация исследования образовательной деятельности имеет более глубокий подтекст – привлечение учителей, ученых, родителей, предпринимателей, управляющих и других заинтересованных лиц к совместному сбору и анализу информации о педагогической практике в контексте открытого и свободного обсуждения.

Проведенный в ходе исследования анализ факторов развития британской системы непрерывного педагогического образования, позволяет утверждать, что **внешними факторами**

выступают общеевропейские тенденции развития образовательных систем. Во второй половине

XX

века

образование приобрело черты стратегического фактора развития европейского континента и гарантом сохранения богатства национальных особенностей. В этой связи именно Болонский процесс стал связующим звеном в воплощении концепции европеизации и интернационализации образования, способствующего созданию единого образовательного пространства при сохранении исключительных культурных и научных традиций национальных образовательных систем.

Инициирование данного процесса в сфере образования свидетельствует о том, что образованию придается большое значение в процессе построения единой Европы.

Главной целью здесь является создание европейского пространства высшего образования. В связи с этим проблемы развития образования перестали быть объектом внимания лишь деятелей просвещения и профессиональных педагогов.

Анализ развития педагогического образования Европы показал, что в профессиональном плане оно протекает в настоящее время по трем направлениям, имеющим решающее значение: стремление общества оказать наибольшее содействие подрастающему поколению в выработке ценностной ориентации; изменение в понимании значения профессии учителя; разрыв между теорией и практикой в профессиональной подготовке.

Концептуальный анализ систем подготовки педагогических кадров в Европе позволил диссертанту сделать вывод о том, что они отличаются чрезвычайно большим разнообразием, что существенно осложняет приведение их к общей структуре. Так, например, даже в рамках традиционной двухуровневой модели, функционирующей в Великобритании, существует как минимум, два образовательных маршрута для будущих учителей. В Англии и Шотландии получение квалификации в сфере образования возможно через бакалавриат, где обучение длится три (Англия) или четыре года (Шотландия) и заканчивается присвоением степени бакалавра в области образования (

**Bachelor  
of  
Education**

или

**Bachelor  
of  
Arts  
in  
Education**

), а также через прохождение одногодичного курса на получение сертификата (

**Postgraduate  
Certificate  
in  
Education**

), где для зачисления необходима степень бакалавра (

**Bachelor  
of  
Arts**

) в определенной предметной области.

При изучении европейского подхода в области непрерывного педагогического

образования было выявлено, что педагогическая практика занимает особое место в программах подготовки учителей в странах ЕС. При этом было отмечено, что ее значимость для повышения качества педагогического образования постоянно подчеркивается в документах общеевропейского уровня. В связи с этим мы выяснили, что исходя из организации условий непрерывного педагогического образования, программа повышения квалификации педагогов включает в себя три элемента:

- *внутришкольная стажировка*, обеспечиваемая профессиональными наставниками и руководителями учебных программ;

- *двухнедельная стажировка*, базирующаяся в центре подготовки учителей;

- *одногодичный курс стажировки* на базе открытого университета по всему содержанию и структуре обучения.

При этом, как показывает существующая практика, квалифицированные учителя имеют возможность участвовать в программе стажировки, в том числе и в двух конференциях, проводимых в весенний семестр.

К **внутренним факторам** развития британской системы непрерывного педагогического образования мы отнесли Британскую национальную и местную политику в области непрерывного педагогического образования, которая претерпела за последние тридцать лет значительные изменения. В 1980-х годах в результате законодательных инициатив государства произошла значительная переоценка роли и полномочий местных органов образования, которые стали центром организации непрерывного педагогического образования. Этот процесс продолжался бол  
ьшими темпами и в 1990-х годах; и сегодня в британской образовательной системе мы можем наблюдать подлинную реформу в организации и внедрении всевозможных форм непрерывного педагогического образования. В постоянно ищущей себя системе грантов, с ее бюджетом и программным обеспечением, существуют различные организации, предлагающие школам и колледжам, возможности по осуществлению дополнительного образования и дальнейшего профессионального развития учителей. Сюда включаются и самокупающиеся организации, и автономные образовательные консультационные центры, и различные службы в системе  
INSET

, а также всевозможные инновационные школы или группы школ. Выявлена взаимосвязь

деятельности Департамента образования и науки Великобритании и местных органов образования. Практика межотраслевой совместной деятельности включает инспекторскую и консультационную службу, планирование, обеспечение кадрами и определение общей образовательной стратегии.

Стажировка стала основным, главным звеном в процессе профессионального развития для учителей, начиная со студенческой скамьи и далее по цепочке: выпускники педвузов – учителя-практики – высококвалифицированные учителя – и так до получения статуса «старший преподаватель» и выше. Британский вариант показал, что стажирующиеся учителя имеют возможность развивать свои педагогические способности на 5 уровнях: **новичок – продвинутый молодой учитель – специалист – знаток – эксперт.** Данный реестр на перспективу для молодого учителя по овладению педагогическим мастерством был также заложен в Национальном учебном плане и осуществляется практически повсеместно, учитывая и местные реалии.

Роль местных органов образования в общей образовательной системе Великобритании до конца еще не сформировалась, однако есть уже давно отлаженная позиция – это совместная выработка учебных планов. К примеру, Совет по разработке Национального учебного плана разрабатывает новый совместный план, в котором отражает и роль Департамента образования и науки. В плане 1990 г. главной задачей являлось «использование всех доступных источников с целью содействия всестороннему развитию личности посредством предоставления возможностей молодым и взрослым в получении высокого, качественного образования, акцентируя при этом внимание на потребности местных органов управления в тех или иных специалистах».

Изучение роли инспекторской и консультационной службы в процессе педагогической стажировки показало, что этому институту всегда придавалось большое значение и, прежде всего, с точки зрения его положительного влияния на весь ход стажировочной практики. Основные аспекты деятельности инспекторов и консультантов сводятся к следующим:

- ориентирование школы и колледжа на пополнение рынка труда;
- учет качества успеваемости учащихся;

- ознакомление педагогов с требованиями к выпускным экзаменам;
- аттестация администрации учебного заведения и учителей, работающих на постоянной основе;
- распространение практики стажировки по школам, как по начальной, так и дальнейшей подготовке учителей.

Эти аспекты в своей основе преследуют очень важную цель – *контроль качества обучения, его содержания и организационной деятельности педагогов*

. Однако этот контроль подспудно предполагает также и определенную методическую помощь, получая которую, педагогический коллектив учебного заведения, всегда готов к любым инспекторским проверкам.

С каждым годом возрастает интерес британского правительства к формам непрерывного педагогического образования, а также к таким его составляющим, как: последовательность в организации обучения и профессиональный подход к делу. Все это, в конечном счете, способствует тому, что наработанную технологию по осуществлению непрерывного педагогического образования можно применять на любом образовательном поле при любом уровне взаимоотношений между местными органами образования и собственно учебными заведениями.

Результаты анализа структуры непрерывного педагогического образования в Великобритании вывели нас на следующую логическую цепочку:

- педагогическая профориентация и довузовская подготовка;
- курсы начальной подготовки учителей в школе;
- неуниверситетский сектор высшего образования;

- университетский сектор высшего образования;
- теоретическая и практическая подготовка стажера в течение «пробного года» в школе;
- последипломное образование (повышение квалификации).

Исследование структуры британской системы непрерывного педагогического образования позволило выявить, что она делится на три уровня:

**Первый уровень** включает неуниверситетские и университетские программы педагогического образования на двух образовательных уровнях:

**дост**

**епенном (**

на базе среднего образования) и

**последепенном**

(на базе степени бакалавра, полученной в высшем учебном заведении).

В первом случае основным требованием, предъявляемым к абитуриентам, является успешное окончание общеобразовательной школы, подтвержденное аттестатом о среднем образовании. Что касается послестепенного уровня, то здесь для поступления необходимо быть обладателем степени бакалавра либо приравненной к ней, полученной в системе высшего образования Великобритании (ВЕ). Все абитуриенты проходят вступительное собеседование, призванное выявить их склонность к учительской профессии и мотивированность выбора будущей профессии.

Университеты традиционно играли немаловажную роль в подготовке педагогических кадров. В настоящее время подготовка учителей сосредоточена в высших учебных заведениях университетского сектора (университетами и приравненными к ним вузами). Все учебные заведения, реализующие образовательные программы подготовки учителей, обязаны пройти аккредитацию в Агентстве по педагогическому образованию по результатам инспекционных проверок уполномоченных организаций, например, Управления по стандартам в образовании.



Отличительной особенностью системы подготовки учителей в Великобритании является наличие большого количества образовательных маршрутов для получения профессии педагога. В настоящее время существует семь основных программ университетских квалификаций для получения высшего педагогического образования.

1. Степень *Бакалавра педагогики* (***Bachelor of Education***) - четырехлетний курс обучения в педагогическом колледже при университете, ориентированный на предметную специализацию и готовящий учителя начальных классов.

2. Трехлетний полный курс обучения на соискание степени *Бакалавра педагогики* с отличием или без отличия. Он предполагает изучение 6 предметов, менее четкую ориентацию на предметную специализацию. Степень *Бакалавра гуманитарных наук*

(  
***Bachelor  
of  
Arts***  
)

или

*Бакалавра естественных наук*

(  
***Bachelor  
of  
Science***  
)

) со статусом

*квалифицированного учителя*

(  
***Qualified  
Teacher  
Status***  
)

и определенной специализацией могут быть присвоены после дополнительного года обучения.

3. Сокращенный двухлетний курс обучения на соискание степени *Бакалавра педагогики*. Он предлагает подготовку учителей средней школы по тем предметам, по которым существует недостаток педагогов в стране.

4. Трех/четырёхлетний полный курс на соискание степени *Бакалавра гуманитарных наук* или

*Бакалавра естественных наук*

со статусом

*квалифицированного учителя*

(

***Qualified***

***Teacher***

***Status***

).

Делается акцент на предметную специализацию; практика работы в школе осуществляется в конце курса, так что студенты, осознавшие, что им не подходит профессия учителя, могут отказаться от педагогического курса и завершить свое образование.

5. Сертификат постдипломного обучения на педагогическом факультете университета (***Postgraduate Certificate in Education***).

Продолжительность курса составляет один год, обучение осуществляется после получения степени

*Бакалавра гуманитарных*

и

*естественных наук*

. Чаще всего данный курс ориентирован на подготовку учителя средней школы.

6. Двухлетний вечерне-заочный курс на соискание сертификата постдипломного обучения (***Two-year part-time PGCE***). Изучается ограниченное число предметов, по которым наблюдается нехватка педагогов. Курс рассчитан в основном на студентов, не имеющих возможности обучаться по программе полного курса.

7. Двухлетний полный курс на соискание сертификата постдипломного обучения, связанный с переменной специализации (***Two-year full-time subject conversion PGCE courses***

).

Курс рассчитан на тех, кто хочет преподавать предмет, не являющийся его предметом специализации.

Кроме этого, начиная с 1990-х гг., с целью доступа к педагогическому образованию и преодоления острейшего дефицита педагогов на рынке труда были разработаны и внедрены альтернативные образовательные программы, ведущие к получению статуса квалифицированного учителя. Среди них: программы подготовки учителей на базе школ (**School Centered Initial Teacher Training**), реализуемые с 1994 г. школьными консорциумами по подготовке учителей (

**scho  
-ba**

**ol  
sed  
teacher  
education  
consortiums**

) и отражающие тенденцию более широкого вовлечения средних учебных заведений в педагогическое образование; программы «быстрого маршрута» (

**The  
Fast  
Track  
programmes**

), существующие с 2000 г. и предназначенные для обладателей университетской степени, а также квалифицированных учителей. Целью одногодичного углубленного курса обучения является подготовка потенциальных организаторов и администраторов образования; программа подготовки учителей без отрыва от профессиональной деятельности (

**Employment**

**-  
based  
routes**

) были разработаны для взрослых старше 24 лет, имеющих хорошую базовую подготовку в предметной области (реализуются в основном в Англии и Уэльсе). Результаты обучения требуют отдельной сертификации в Шотландии; программа для учителей, получивших образование за рубежом и работающих в школе (

**The  
Overseas  
Trained  
Teacher  
Programme**

).

**Второй уровень** непрерывного педагогического образования в Великобритании включает **теоретическую и практическую подготовку стажера в процессе «пробного года»**, период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы. Хотя уже в 1970-80-е гг. в официальных документах признается необходимость «пробного года» как одного из звеньев непрерывного педагогического образования, организация стажировки выпускников педагогических учебных заведений и в 1990-е годы продолжает выдвигать массу

нерешенных вопросов. Эти проблемы пробного года широко обсуждались в теоретических работах (Р.Блом, Н.Трефффорд, Х.Патрик, Дж.Бернхаум, К.Райд и др.). Одновременно именно в 1990-е годы были сделаны эффективные попытки разрешения данных проблем в педагогической практике. Стажировка в британских педагогических исследованиях характеризуется как процесс, в результате которого выпускники педагогических учебных заведений получают *развивающую поддержку* для того, чтобы продемонстрировать свои умения и способности в период первого года преподавания. Выпускник вуза в этот период называется *стажером*.

Данная программа, направленная на становление учителя как специалиста, имеет большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения, педагогической поддержке и совершенствования умений и навыков учителя. Эта образовательная модель в качестве образца предлагается всем органам образования с целью обеспечения более высокого уровня прохождения стажировки учителей.

**Третий уровень** непрерывного педагогического образования включает **прохождение краткосрочных и долгосрочных курсов**

при институтах педагогики высших учебных заведений (например, при Институте педагогики Лондонского университета), при независимых консультативных группах, при Департаменте образования и науки, при учительских центрах, при местных органах образования, при школах.

Изучение системы непрерывного педагогического образования Великобритании позволяет сделать вывод, что она складывалась под воздействием разнообразных факторов, сформировавшихся под влиянием исторических традиций, философских концепций, потребностей экономики, уровнем производительных сил страны, состоянием образования.

Исследование позволило определить основные структурные характеристики системы непрерывного педагогического образования учителей в Великобритании во второй половине XX в.: отказ от системы структурных различий в подготовке учителей элитарных и массовых школ; ориентация на университетскую систему подготовки учителей; создание наряду с существованием традиционных структур различного рода курсов с целью профессионально-педагогической подготовки специалистов-предметников; учет требований вхождения в «общеевропейское образовательное пространство»; следование принципу интеграции экономики и образования постиндустриальной эры; подчинение многих функций образования целям экономического развития страны; обеспечение целостности школьной реформы, реформы высшего образования, реформы педагогического образования; поиск

конструктивных решений в определении новых перспектив «послесреднего образования»; усиление влияния центрального правительства на подготовку учителей, повышение их профессионализма; государственное финансирование педагогических программ, научно-исследовательских проектов, деятельности существующих и организуемых педагогических Ассоциаций, Сообществ, Советов; передача большей оперативной власти школам с целью совершенствования учебного процесса.

Следуя логике исследования, мы обратились к изучению **концептуальных основ обеспечения качества непрерывного педагогического образования в Великобритании**

. Мы выявили, что модель британского учителя включает в себя не только профессиональные качества, но и его профессионально-личностное развитие в контексте процесса его подготовки и переподготовки.

В связи с этим было выдвинуто понятие «**современный учитель**», которое стало отождествляться с понятием «учитель-интеллектуал», «учитель-творец», «учитель-новатор», включающие в себя такие качества, как:

*умение абстрагировать*

(способность нахождения

новых образцов, вариантов и значений известных явлений);

*умение мыслить системно*

;

*умение экспериментировать*

(умение находить новые комбинации знаний);

*умение сотрудничать*

(обладание навыками кооперирования и взаимопомощи в поиске решений общих проблем и достижении общей цели).

Проанализировав большой массив работ британских исследователей (М. Андервуд, С. Бриндли, М. Йанг, К.Кайрико, Дж. Калдерхед, Н. Лукас, Дж. Пай А. Поллард, Т. Регг, М. Смит, С. Танн, Ф. Тейлор, С. Уолкер, Д. Чайлд), касающихся педагогической деятельности учителей, можно выделить наиболее эффективные, по их мнению, учительские умения: умение объяснять

программу

понятно, на уровне учеников; умение внушать энтузиазм ученикам; умение учить

пониманию, а не простому воспроизводству изученного материала; умение держаться

уверенно и непринужденно; умение адекватно воспринимать происходящие события;

умение быть коммуникативным и коммуникабельным; умение организовывать групповую

работу и устанавливать положительные взаимоотношения

в классе.

В ходе исследования рассматриваемой проблематики, было выявлено, что одной из **основных целей системы британского педагогического образования** является определение приоритетных направлений повышения качества.

Как показало настоящее исследование, к концу XX столетия в Великобритании утвердились **два концептуальных подхода к оценке качества профессионально-личностного развития учителя в системе непрерывного образования**. Первый подход базируется на идее соответствия подготовки учителя социальному спросу, в основе которой лежит овладение учителем профессиональной компетентностью. Как показал разброс мнений по этому вопросу, данный подход демонстрирует механистический взгляд на роль учителя в британской системе образования, игнорирующий роль опыта в развитии практического применения знаний и самооценку своего труда. Второй подход предполагает оценку качества профессионально-педагогической подготовки и переподготовки учителя на основе концепции «практических умений и навыков», в основе которой лежит практический опыт, определяющий этапы развития в процессе перехода от положения *новичка* к статусу *эксперта*. Данный подход предполагает необходимость непрерывности процесса обучения в ходе начальной подготовки и последующем профессиональном развитии, направленном на активизацию внутреннего потенциала личности, а также совершенствование ее самомотивирующей и интеллектуальной деятельности. Тем самым, развитие способностей для оптимизации процесса обучения посредством практического опыта становится главной задачей в сфере профессионального развития

*НОВ*

Сегодня в Великобритании существуют различные программы оценки качества повышения квалификации, по которой при измерении качества некоторые из критериев оценки носят описательный характер, некоторые – суммарный, при этом сам контроль качества делится на 4 вида.

Как показал анализ оценки повышения квалификации без отрыва от школы, одной из проблем принятия решений о его качестве является то, что различные заказчики при использовании этой программы отталкиваются от своих конкретных целей: а/ необходимо учитывать интересы государства; б/ отправной точкой должны служить

нужды местных органов образования; в/ необходимо удовлетворять потребности самих курсантов; г/ важно учитывать личные устремления каждого отдельно взятого учителя; д/ следует принимать во внимание заинтересованность самих руководителей курсов по повышению квалификации, а также заинтересованность администрации образовательных учреждений в гарантии качества тех видов деятельности, которые они организуют.

В ходе исследования существующей практики программы INSET, были выявлены **различные критерии эффективности**

данного варианта контроля качества курсов: а/ сформированное качество, названное термином «вежливость» (преданность поддержанию сотрудничества между учителем и учеником; личная сознательность и внимательное отношение к нуждам других людей; согласование программ курсов с задачами участников, а не заказчиков и т.д.); б/ концепция партнерства (соотнесение индивидуальных запросов учителей с законными потребностями других партнеров); в/ научность содержательной стороны Диплома об образовательной программе (основные критерии: они должны быть современными для участников и опираться на современные знания и умения); г/ влияние

INSET

на учебно-воспитательный процесс в школе (главным мерилом становится улучшение результатов учения школьников в классе, где работает учитель, прошедший

INSET

).

Основными факторами, обеспечивающими полную эффективность INSET, как показал анализ практики данной программы, являются:

*хорошая теория; возможности моделирования; воспроизведение работы в классе; обратная связь от участников программы; постоянная связь с практикой*

.

При этом местные органы образования при оценке INSET выдвигают такие критерии, как: предоставление учителям возможности обмена опытом; обеспечение полноценного статуса участникам курсов; существенное влияние курсов на общую культуру школ и т.д.

Рассмотрев **организационную структуру, основные тенденции и условия обеспечения качества непрерывного педагогического образования в**

**Великобритании,**

мы выявили, что в Великобритании имеется три уровня обеспечения высокого качества, взятые под государственный контроль

мы выявили, что в Великобритании имеется три уровня

постоянный

:

*контроль качества преподавания; экзамены под юрисдикцией независимой комиссии; независимая внешняя оценка в виде достигнутых студентами результатов*

.

Проведенный анализ организации всех трех секторов образования в Великобритании (школы, высшая школа и дополнительное профессиональное образование) привел к заключению, что все они имеют свои традиции в оценке качества. Это дало нам основание согласиться с использованием по отношению к этой стране термина **«оценивающее государство»** (

**Evaluative State**

)

. В связи с этим была выявлена следующая организационная структура управления качеством: контроль со стороны Государственного департамента образования и занятости; инспекция образовательных учреждений, организуемая Управлением по стандартам в образовании; проведение аудита качества и его оценки с помощью внешней системы экзаменов со стороны Агентства по педагогическому образованию; осуществление инспекторских проверок Экзаменационной коллегией, Управлением по стандартам в образовании совместно с Инспекторатом Ее Величества; привлечение общественных органов, связанных с инспектированием: Форума по инспектированию, Форума инспектирования наилучших ценностей, «Общества консультантов по образованию».

Изучение существующей практики контроля качества образования показало наличие эффективной *системы национального тестирования*, которая состоит из 2 составляющих: *внешнего контроля с помощью тестирования и внутреннего контроля*

, осуществляемого педагогом. При этом было обнаружено, что к основным особенностям современной организации инспекции в самой системе высшего образования Великобритании относятся: четырехлетний цикл; упор на самооценку для информирования инспекторской команды; назначение члена инспектируемого коллектива в состав инспекции; составление плана действий по результатам инспекции.

Для решения задачи по выявлению механизмов управления качеством подготовки британских учителей были изучены **стандарты педагогического образования**, имеющие нормативно-правовой статус, на основе которых вузы разрабатывают учебные планы. Этот документ представляет собой сборник из 42 стандартов, куда входят: предусмотренные результаты, которые должны продемонстрировать будущие учителя



по окончании обучения; определение трудовых качеств в качестве эталонов для оценки показателей профессионального труда; требования, предъявляемые к высшим учебным заведениям; контроль качества подготовки специалистов, осуществляемый уполномоченной организацией – Управлением по стандартам в образовании.

Исследование показало, что в последние годы в Великобритании из-за строгого регулирования финансирования и повышения требований к качеству резко возрос государственный контроль за сектором профессионального образования; в частности, это относится к результатам тестирования знаний, которыми должны овладеть учащиеся к определенному возрасту, что должно стать главным фактором, определяющим заработную плату учителей.

В ходе исследования деятельности вузов было обнаружено, что в связи с укреплением независимости и повышением финансовой ответственности в них претерпела изменения и система внутреннего управления, приближенная по своей структуре к традиционному для бизнеса **менеджменту**, ставшему одним из важнейших механизмов обеспечения качества образования. Выявлен также и такой важный механизм управления качеством педагогического образования в Великобритании, как **стратегическое управление в области качества образования**, одним из методов которого является **сплошное управление качеством**

(  
Total  
Quality  
Management

). К его базовым принципам относятся: ориентация на потребителя; принцип лидерства; вовлечение персонала; процессный подход; системный подход к менеджменту; непрерывное совершенствование; принятие решений на основе фактов; создание взаимовыгодных отношений с поставщиками; минимизация потерь, связанных с некачественной работой.

В теоретическую подготовку учителей входит: *общеобразовательная подготовка* (первые 2 года) и

*специально-предметная подготовка*

на основе междисциплинарности и ориентации на фундаментальные знания в широких областях гуманитарных и естественных наук. В практическую (профессионально-педагогическую) подготовку включена педагогическая практика (для учителей начальных школ - 15-20 недель; для учителей средних школ - 11 недель) и совершенствование методики преподавания.

При изучении организации педпрактики в Великобритании выявлен важный момент, представляющий интерес для отечественного педагогического образования: предоставление учителям-стажерам и их кураторам возможности оценивать плюсы и минусы программы стажировки, обсуждение которых проходит на индивидуальных встречах стажеров, учителей-наставников и координатора проекта.

**К направлениям совершенствования системы непрерывной подготовки и переподготовки учителей относятся** : стремление приблизить теоретическую и практическую профессионально-предметную подготовку; развитие всесторонних связей между педагогическими учебными заведениями и базовыми школами, а также с зарубежными учебными заведениями; внедрение различных систем анализа и самоанализа студентов; акцентирование внимания на профессиональной подготовке и т.д.

Анализ системы подготовки педагогических кадров в России и за рубежом показал, что **обеспечение ее качества** заключается в осуществлении мер, способов, методов и действий, направляемых как на повышение педагогического потенциала вуза, так и на создание педагогических условий для его полной реализации в учебном процессе школы. К **сущностным особенностям качества непрерывного педагогического образования** относятся, прежде всего: признание активными субъектами, обеспечивающими качество образования, всех участников педагогического процесса; рассмотрение исходной точкой в работе по обеспечению качества образования индивидуально-неповторимой личности учителя; проявление результатов образования учителя как специалиста только в процессе его профессиональной деятельности.

Разработки, ведущиеся в русле персонологической школы, рассматриваются западными специалистами как наиболее перспективное направление в вопросах повышения качества непрерывного педагогического образования учителей, поскольку усиливают направленность образовательной политики на удовлетворение личных потребностей учителя в решении собственно учебно-педагогических и многих других вопросов жизни школы.

В настоящее время в Великобритании ведутся многочисленные теоретические разработки организации непрерывного педагогического образования, направленные на потребности школ. Это исследования таких авторов, как: R. Bolam, K. Collier, P. Easen,

M  
.  
Golby  
,  
M  
.  
Fish  
,  
E  
.  
Hewton  
,  
R  
.  
Neil  
,  
P  
.  
Petrie  
,  
S  
.  
Sarason  
. Изучение результатов научно-педагогических исследований, связанных с повышением эффективности вузовской подготовки учителя, позволил определить в этом контексте два основных методологических подхода: а) увеличение количества часов, направленных на усвоение обучающих программ; б) формирование качеств профессиональной деятельности учителя как основа эффективности профессиональной подготовки учителей.

Раскрытие содержания непрерывного педагогического образования в зарубежных учебных заведениях позволило выявить его основные компоненты, как-то: формирование и следование концепции глобальной стратегии в образовании; актуализация обучающих и воспитательных целей, их соответствие историческому моменту; постоянное внесение всего нового в учебное содержание по преподаваемым дисциплинам; мониторинг лучшего педагогического опыта и новаторских идей в обучении и воспитании.

Анализ практики транснационального образования на общем европейском образовательном пространстве показал, что его развитие в определенной степени обусловлено внедрением в образовательную практику современных информационно-коммуникационных технологий.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа европейской практики по обеспечению качества непрерывного педагогического образования были выявлены две общие тенденции: 1)

**тенденции, связанные с инновационными преобразованиями всей системы высшего образования**

и 2)

**тенденции, отражающие внутрисистемные изменения в управлении качеством образования.**

Сущность педагогического обеспечения качества непрерывного педагогического образования заключается в осуществлении мер, способов, методов и действий, направляемых, как на повышение педагогического потенциала вуза, так и на создание педагогических условий для его полной реализации в учебном процессе школы. **Система педагогического обеспечения**

**качества имеет конкретное содержание и сущностные особенности, которые вытекают из особенностей самой системы качества непрерывного педагогического образования и проявляются в следующем**

: активными субъектами, обеспечивающими качество образовательной деятельности, являются все участники педагогического процесса; исходной точкой в работе по обеспечению качества образования являются не установленные обществом стандарты, а индивидуально-неповторимая личность растущего учителя; результаты образования носят отсроченный характер и объективно проявляются только в процессе профессиональной деятельности и вне организованной системы обеспечения качества; результативным показателем собственно качества образования учителя выступает его образованность и компетентность и т.д.

К **принципам** организации учебного процесса в условиях непрерывного педагогического образования следует отнести:

**направленность обучения на удовлетворение системных потребностей школы; интеграция повышения квалификации в долгосрочные программы развития школы; долговременное сотрудничество учителей и ученых; систематический мониторинг хода и результатов учебных курсов с точки зрения учебных достижений учащихся**

По мнению европейских экспертов, в ближайшие десятилетия развитие образования на континенте во многом будет зависеть от признания значимости непрерывного профессионального развития учителей, от поддержки реальных инициатив, направляемых на его институциональное совершенствование, и от решения проблем

дополнительного сертифицирования педагогов в процессе повышения квалификации. В настоящее время на межнациональном уровне осуществляется **разработка системного подхода к модернизации непрерывного образования педагогических кадров**, учитывающего все аспекты их профессионального развития. Таким образом, содержание подготовки педагогов и, далее, обеспечение качества их непрерывного педагогического образования является одним из самых значимых элементов модернизации образовательной сферы в Европе, заложенной в концепции «Образование и обучение 2010». И этот процесс происходит сегодня в условиях создания европейского пространства высшего образования. Великобритания является одним из инициаторов и активных участников данного процесса, что обуславливает необходимость реализации в рамках британской национальной образовательной системы общеевропейских инициатив, выработанных участниками Болонского процесса. Поэтому в настоящее время процесс реформирования подготовки учителей и в Великобритании, и в европейских странах, связанный, в частности, и с обеспечением качества непрерывного педагогического образования, осуществляется с учетом как национальных, так и общеевропейских потребностей, направленных, в конечном счете, на совершенствование системы педагогического образования с целью повышения конкурентоспособности каждой национальной системы образования и собственных специалистов.

При изучении вопросов интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, был выявлен ряд сложностей по реализации Болонских рекомендаций, в частности, таких, как: проблема признания первой ступени высшего образования работодателями; отсутствие комплексной и четко разработанной программы по переходу на два цикла; недостаточная разработанность законодательной базы, обеспечивающей процесс реформирования; отсутствие дополнительного финансирования для создания новых учебных программ и курсов; реконструкция аспирантуры; необходимость изменения условий работы и найма преподавательского состава и т.д. В связи с этим мы пришли к выводу, что для реального участия в Болонском процессе многим педвузам необходима последовательная поддержка государства.

Анализ развития британской системы повышения квалификации позволил определить **условия ее максимальной эффективности**

: демократический, открытый характер; грантовая система финансирования; гибкое сочетание централизованного управления системой повышения квалификации с широкой инициативой всех задействованных в этом процессе субъектов; непрерывность процесса повышения квалификации на протяжении всего периода профессиональной жизни учителя; интеграция начального педагогического образования и повышения квалификации; согласование индивидуальных профессиональных интересов учителей и системных потребностей школ и т.д.

В данном контексте для определения качественно новых подходов к совершенствованию непрерывного педагогического образования были выявлены связи между ранее разорванными формами – курсовой моделью на базе вузов и повышением квалификации непосредственно в школах.

Проведенный анализ схожих проблем, наблюдаемых в странах ЕС, а также современное состояние подготовки педагогических кадров в России показал, что на сегодняшний день имеется ряд факторов, препятствующих эффективному внедрению компонентов Болонского процесса в отечественную систему высшего образования: *содержательный; нормативный*

;  
*ресурсный*  
;  
*организационный*  
;  
*информационный*  
;  
*языковой*  
.

Наряду с этим российская система непрерывного педагогического образования имеет все шансы для реального вхождения в процесс интеграции и внесения своего вклада в совершенствование подготовки специалистов образования в Европе. Этому заключению дает основание наличие таких наработок, как: интенсификация и индивидуализация обучения, реализация современных информационных технологий, совершенствование научно-педагогической деятельности, развитие системы дистанционного обучения, сохранение и укрепление системы повышения квалификации в вузах и школах, создание и поддержка мониторинга послевузовского профессионального педагогического образования, повышение конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда, создание предпосылок и условий для последующих широкомасштабных инноваций в процесс качественной подготовки учителей.

Исходя из этого, были выявлены **основные механизмы повышения качества профессионального педагогического образования** :  
разработка теоретических основ и научно-методического обеспечения управленческой диагностики и мониторинга состояния непрерывного педагогического образования;  
использование новых рыночных механизмов в развитии системы профессионального педагогического образования; интеграция исследований в сфере непрерывного

профессионального педагогического образования с образовательной и управленческой деятельностью; стимулирование разработки и внедрения новых информационных технологий в процесс подготовки педагогических кадров, управления и функционирования системы непрерывного педагогического образования; универсализация, интеграция, фундаментализация, повышение вариативности и преемственности содержания профессионального педагогического образования; усиление адресности подготовки специалистов и т.д.

Для отечественного варианта небезынтересными будут следующие направления решения рассматриваемой задачи: разделение всей полноты ответственности за профессиональное развитие между учителями и государством; стремление к децентрализации управления федеральной системой повышения квалификации учителей, исключая самотек и потерю управления, с одной стороны, и бюрократизацию, отрыв от реальности, утрату инициативы, с другой; развитие тенденции интеграции традиционных форм повышения квалификации на основе непрерывной поисковой деятельности педагогических коллективов школ, а также постоянного сотрудничества со специалистами вузов в ходе осуществления этой деятельности.

При этом **условиями для достижения качества непрерывного педагогического образования** являются:

- модернизация системы повышения квалификации за счет его фундаментализации, повышения практической направленности, установления преемственности и дополненности между этапами подготовки по профессии;
- интеграция российской системы подготовки учителей, отдельных образовательных учреждений и региональных комплексов в контекст глобальных процессов в этой области;
- создание эффективных механизмов формулировки и трансляции образовательного заказа в систему непрерывного педагогического образования;
- развитие научно-педагогических центров и интеграция результатов

научно-исследовательской, социально-педагогической и организационно-управленческой, а также международной деятельности образовательных учреждений в процесс повышения квалификации учителей;

- совершенствование региональных систем непрерывного педагогического образования за счет обеспечения непрерывности профессионального образования разных уровней;

- разработка современных концепций и моделей диагностики качества педагогического образования, ориентированных на объективную диагностику качества непрерывного педагогического образования и т.д.

Содержание диссертации изложено в публикациях (объем авторского текста около 60 п.л.), основными из которых являются следующие работы автора.

### **Статьи в печатных изданиях, рекомендуемых ВАК РФ**

1. Сабирова Д.Р. Психолого-педагогическая подготовка учителя для работы в условиях многонациональной школы (зарубежный опыт) / Д.Р. Сабирова // М.: - Уфа: Социально-гуманитарные знания. – 2006. - № 9. – С.200-207. (0,5 п.л.)

2. Сабирова Д.Р. Развитие концепции непрерывного педагогического образования в британских педагогических исследованиях во второй половине XX в. / Д.Р. Сабирова //



М.:Высшее образование в России. – 2007. - № 5. – С. 119-124. (0,7 п.л.)

3. Сабирова Д.Р. Непрерывное педагогическое образование в Великобритании в контексте национальной и местной образовательной политики / Д.Р. Сабирова // Казанский педагогический журнал. – 2007. - № 5. С. 82-88. (0,7 п.л.)

4. Сабирова Д.Р. Пробный год работы в школе / Д.Р. Сабирова // М.:Высшее образование в России. – 2007. - № 9. - С. 138-141. (0,6 п.л.)

5. Сабирова Д.Р. Управление качеством подготовки и переподготовки педагогических кадров в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Вестник Университета РАО. – 2007. - № 4. – С. 38-41. (0,5 п.л.)

6. Сабирова Д.Р. Профессионально-личностное развитие учителя в условиях послевузовского педагогического образования (опыт Великобритании) / Д.Р. Сабирова // Вестник Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. - № 1. – С. 154-157. (0,5 п.л.)

7. Сабирова Д.Р. Формирование устойчивых мотивов к учебной деятельности в процессе подготовки учителя иностранного языка в педагогических учебных заведениях Великобритании / Д.Р. Сабирова // М.:Иностранные языки в школе. – 2008. - № 2. – С. 81-86. (0, 75 п.л.)

### Монографии

8. Сабирова Д.Р. Профессиональное педагогическое образование в Англии / Д.Р. Сабирова. – Казань: КГУ, 2006. – 160 с. (9 п.л.)

9. Сабирова Д.Р. Непрерывное педагогическое образование в Великобритании: исторический аспект / Д.Р. Сабирова. – Казань: ТАИ, 2007. – 194 с. (13 п.л.)

10. Сабирова Д.Р. Педагогическое моделирование личности современного учителя Англии / Д.Р. Сабирова // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Коллективная монография. Книга 8. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2005. – С.74-85. (0,75 п.л.)

11. Сабирова Д.Р. Оценка качества послевузовского педагогического образования в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: Коллективная монография. Книга 9. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2006. – С. 47-58. (0,8 п.л.)

12. Сабирова Д.Р. Основные тенденции развития национального образования в Пакистане в контексте британской образовательной политики / Д.Р. Сабирова // Педагогика: семья, школа, общество: Коллективная монография. Книга 7. - Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2006. – С. 76-87. (0,9 п.л.)

### **Учебные пособия, рекомендации**

13. Сабирова Д.Р. Методические рекомендации по изучению педагогического образования в Англии в курсе страноведения / Д.Р. Сабирова. - Казань: КГПИ, 1996. - 18

с. (1,1 п.л.)

14. Сабирава Д.Р. Поморцева Н.П. Хартли Дж. Discovering Culture of the English-speaking countries: Учебное пособие / Д.Р. Саби

ва . – К

азань

:

ТГГПУ

, 2006. – 160

с

. (10

п

.

л

.) (40%

личного

участия

)

15. Сабирава Д.Р., Иванова Л.Ф., Гарипова Ж.Н. Welcome to Tatarstan!: Учебное пособи

е /Д.

Р

.

Сабирава

,

Л

.

Ф

.

Иванова

,

Ж

.

Н

.

Гарипова

. –

Казань

:

ТАИ

, 2007. – 104

с

. (13  
п  
. л  
) (40 %  
личного  
участия  
)

16. Сабирова Д.Р., Иванова Л.Ф., Гарипова Ж.Н. Welcome to Tatarstan!: Методические  
рекомендации

для  
учителя

/  
Д

.  
Р

.  
Сабирова

,  
Л

.  
Ф

.  
Иванова

,  
Ж

.  
Н

.  
Гарипова

. –  
Казань

:  
ТАИ  
, 2007. – 54

с  
) (6,5

п  
. л

.) (40 %  
личного  
участия

)

17. Сабирова Д.Р., Иванова Л.Ф., Гарипова Ж.Н. Welcome to Tatarstan!: Рабочая тетрадь для

учащихся

/

Д

·

Р

·

Сабирова

,

Л

·

Ф

·

Иванова

,

Ж

·

Н

·

Гарипова

· –

Казань

:

ТАИ

, 2007. – 62

с

·

(7

п

·

л

.) (40 %

личного

участия

)

## Научные статьи, материалы и тезисы

### международных и всероссийских конференций

18. Сабирова Д.Р. Образовательная философия 21 века / Д.Р. Сабирова // Проблемы образования на рубеже 21 века: международный диалог: Материалы международной научно-практической конференции. – Курск: КГПУ, 1996. - Ч.1.- С.30-31. (0, 3 п.л.)

19. Сабирова Д.Р. Социализация и гуманизация воспитательного процесса - основа формирования «гражданина человеческой цивилизации» (по материалам английских педагогов-исследователей) / Д.Р. Сабирова // Принцип гуманизма - основа народной педагогики: Материалы международной конференции. – Казань: КГПИ, 1996. - Ч.1. - С.24-26. (0, 2 п.л.)

20. Сабирова Д.Р. К вопросу о подготовке учителя в работе в условиях поликультурного общества (по материалам английских исследователей) / Д.Р. Сабирова // Актуализация проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и народных традиций: Материалы республиканской научно-практической конференции. – Казань: КГПУ, 1998. - С. 139-140. (0, 2 п.л.)

21. Сабирова Д.Р. Из истории подготовки учителей в Англии / Д.Р. Сабирова // Преемственность народных традиций: Материалы V международной научно-практической конференции. - Казань - Набережные Челны, 1998. Ч.1. - С.76-78. (0, 2 п.л.)

22. Сабирова Д.Р. Общая характеристика основных тенденций развития профессионального педагогического образования в Англии на современном этапе / Д.Р. Сабирова // Педагогическое образование: гуманистические традиции и новаторство: Материалы VI международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию доктора педагогических наук, профессора З.Г. Нигматова. - Казань: КГПУ,

1999. - С. 317-318. (0,3 п.л.)

23. Сабирова Д.Р. Социокультурная компетенция как общепедагогическая цель подготовки современного учителя XXI века / Д.Р. Сабирова // Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений: Материалы VII международной научно-практической конференции. - Казань – Нижнекамск: КГПУ, 2000. - С.135-137. (0,3 п.л.)

24. Сабирова Д.Р. Воспитательный потенциал содержания учебных дисциплин при подготовке учителя иностранного языка / Д.Р. Сабирова // Формы и методы воспитательной работы в ВУЗе: Материалы VIII международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию КГПУ. – Казань: КГПУ, 2001. - С.122-124. (0, 3 п.л.)

25. Сабирова Д.Р. Роль коммуникативно-риторических умений в формировании профессиональной компетентности учителя иностранного языка / Д.Р. Сабирова // Технологии внедрения гуманистических традиций в учебно-воспитательный процесс: Научные труды и материалы 9 международной научно-практической конференции. – Казань: КГПУ, 2002. - С. 222-223. (0,4 п.л.)

26. Сабирова Д.Р. Культуроформирующий потенциал лингвистического образования в педвузе / Д.Р. Сабирова // Воспитание будущего учителя: Материалы Всероссийского совещания-семинара научно-педагогических работников и руководителей высших и средних педагогических учебных заведений по теме «Воспитательный потенциал дисциплин предметной подготовки в формировании личности будущего педагога» (21-24 октября 2004 г.). – Казань: КГПУ, 2004. Ч. 2. - С. 121-124. (0, 4 п.л.)

27. Сабирова Д.Р. Подготовка учителей-наставников в системе непрерывного педагогического образования (опыт Великобритании) / Д.Р. Сабирова // Реализация воспитательного потенциала педагогического образования в условиях вхождения России в Болонский процесс: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: ТГГПУ, 2005. - С. 295-298. (0,3 п.л.)

28. Сабирова Д.Р. Британская национальная и местная политика в области непрерывного педагогического образования в современных условиях / Д.Р. Сабирова // Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт: Материалы международной научно-практической конференции (15-16 ноября 2005 г.). – Казань: Изд-во ИППО РАО, 2005. - С. 590-591. (0, 25 п.л.)
29. Сабирова Д.Р. Ведущие направления модернизации содержания подготовки будущих учителей в Англии / Д.Р. Сабирова // Стратегические ориентиры в профессиональной подготовке субъекта деятельности: Материалы международной научно-практической Интернет-конференции. – 21-23 апреля, Казань: Академия социального образования КСЮИ, 2006. – 0, 4 п.л.
30. Сабирова Д.Р. Урок – мастерская как одна из форм организации ситуативно-обусловленного ролевого общения на занятиях по иностранному языку в ВУЗе (на материале УМК «CAE Focus on Advanced English») / Д.Р. Сабирова // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. - Нижний Тагил: НТГСПА, 2006. - Ч. 1. Языковое образование в свете межкультурной коммуникации. - С. 142-144. (0, 25 п.л.)
31. Сабирова Д.Р. Методика подготовки специалиста-предметника в педагогических учебных заведениях Англии / Д.Р. Сабирова // Методика вузовского преподавания: Материалы VII межвузовской научно-практической конференции. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. - С. 273-275. (0,1 п.л.)
32. Сабирова Д.Р. Условия послевузовской адаптации и профессионального развития учителей Англии / Д.Р. Сабирова // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Коломна: КГПИ, 2006. - С. 374-378. (0, 5 п.л.)
33. Сабирова Д.Р. Формирование устойчивых мотивов учебной деятельности у студентов – будущих учителей иностранного языка / Д.Р. Сабирова // Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях обновления содержания иноязычного образования: Материалы Всероссийской научно-практической



конференции. – Казань: ИРО РТ, 2006. -  
С. 176-179. (0, 2 п.л.)

34. Сабирова Д.Р. Мировые и национальные языки: современный контекст / Д.Р. Сабирова // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального общества: Материалы международной научно-практической конференции. – Казань: Алма-Лит, 2006. – Т. 1. - С. 59-61. (0,25 п.л.)

35. Сабирова Д.Р. Социальное становление педагога в системе непрерывного профессионального педагогического образования в Англии в свете концепции «Образование для устойчивого развития» / Д.Р. Сабирова // Эффективные модели социального воспитания: проблемы, поиски, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 29-30 ноября 200 г. - Арзамас: АГПИ, 2007. - С. 116-120. (0, 25 п.л.)

36. Сабирова Д.Р. Основные направления совершенствования организации педагогической практики студентов (опыт Великобритании) / Д.Р. Сабирова // Основные направления совершенствования качества подготовки специалистов: Материалы IV международной заочной научно-методической конференции. - Саратов: СГУ, 2007. – Ч. 3. - С. 97-100. (0, 25 п.л.)

37. Сабирова Д.Р. Основные критерии оценки качества послевузовского педагогического образования в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Университетское образование в мире: современные инновационные подходы к его развитию: Материалы I V международной заочной научно-методической конференции, посвященной 130-летию ТГГПУ. – Казань: ТГГПУ, 2006. – С. 71-73. (0, 3 п.л.)

38. Сабирова Д.Р. Основные подходы к оценке качества послевузовского педагогического образования в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Материалы международной научной конференции «Новые образовательные технологии и принципы организации учебного процесса» (Рим-Флоренция-Венеция). Фундаментальные исследования. - 2007. - № 5. - С. 53-55. (0, 4 п.л.)

39. Сабирова Д.Р., Росихин Р.С. Социокультурный компонент подготовки и профессиональной деятельности современного учителя / Д.Р. Сабирова, Р.С. Росихин // Материалы II международной научной конференции «Проблемы международной интеграции национальных образовательных стандартов» (Париж-Лондон). – Москва: Академия Естествознания. Фундаментальные исследования. – 2007. - № 3. - С. 83-85. (0, 1 п.л.)

40. Сабирова Д.Р. Оценка качества послевузовского педагогического образования в Великобритании: основные критерии / Д.Р. Сабирова // Материалы международной научной конференции «Проблемы качества образования» (Кемер). – Москва: Академия Естествознания. Фундаментальные исследования. - 2007. - № 10. - С. 76-77. (0, 25 п.л.)

41. Сабирова Д.Р. Оценка качества педагогического образования в Пакистане в контексте образовательной политики Великобритании / Д.Р. Сабирова // Материалы международной конференции «Система менеджмента качества в образовании». о. Сардиния. – Москва: Академия Естествознания. Современные наукоемкие технологии. – 2007. - № 12. - С. 60-61. (0, 2 п.л.)

42. Сабирова Д.Р. Современный УМК по иностранному языку в свете реализации национально-регионального компонента в содержании иноязычного образования / Д.Р. Сабирова // Воспитательный потенциал национальной культуры: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Воспитательный потенциал национальной культуры в условиях поликультурного образовательного пространства» Казань: ТГГПУ. - 2007. Ч. 1. – С. 336-339. (0,3 п.л.)

43. Сабирова Д.Р. Организационная структура управления качеством подготовки педагогических кадров в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Материалы международной научно-практической конференции «Приоритетные направления развития науки, технологий и техники». Шарм-эль-Шейх. – Москва: Академия Естествознания. 2007. 6 стр.

44. Сабирова Д.Р. Модернизация содержания подготовки учителей естественно-научного цикла (опыт Великобритании) / Д.Р. Сабирова // Материалы международной

на

учно-практической конференции «Интеграция науки и образования». Сейшелы. – Москва: Академия Естествознания. 2008. 5 стр.

45. Сабирова Д.Р. Внешняя оценка качества в системе начального педагогического образования в Великобритании / Д.Р. Сабирова // Материалы международной научно-практической конференции «Вопросы современного профессионального образования». Маврикий. – Москва: Академия Естествознания. 2008. 5 стр.

46. Сабирова Д.Р. Модернизация подготовки учителей в Великобритании в условиях образовательной парадигмы конца XX века / Д.Р. Сабирова // Сборник научных трудов V международной заочной научно-методической конференции «Полипарадигмальный подход к модернизации современного образования». - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. - С.158-162.  
(0,3 п.л.)

### **Статьи в журналах и сборниках научных трудов**

47. Сабирова Д.Р. Подготовка учителей в Англии / Д.Р. Сабирова // Мэгариф. - 1996. - № 1. - С.75-76. (0, 2 п.л.)

48. Сабирова Д.Р. Социально-экономические факторы развития педагогического образования в Англии на современном этапе реформ / Д.Р. Сабирова // Актуальные проблемы гуманизации образования: Материалы научно-практической конференции молодых ученых и студентов КГПУ.- Казань: КГПУ, 1999. - С. 94-96. (0, 2 п.л.)

49. Сабирова Д.Р. Педагогическое моделирование личности современного учителя Англии (на основе анализа трудов английских ученых-исследователей) / Д.Р. Сабирова // Гуманизация образования: история, современные проблемы и перспективы: Материалы научно-практической конференции молодых ученых и студентов КГПУ. – Казань: КГПУ,

1998. – С. 63-65. (0, 2 п.л.)

50. Сабирова Д.Р. Актуализация системы непрерывного педагогического образования в Англии на современном этапе / Д.Р. Сабирова // Высшая школа в условиях социокультурных изменений: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции. – Казань: ТИСБИ, 2000. - С.131-132. (0, 25 п.л.)

51. Сабирова Д.Р., Акмаев Л.Р. Об организации педагогической практики в педагогических учебных заведениях Англии / Д.Р. Сабирова, Л.Р. Акмаев // Межкультурный аспект исследования и преподавания иностранных языков (контексты современности). – Казань: КГПУ, 2000. - С. 110-117. (0, 5 п.л.) (50% личного участия)

52. Сабирова Д.Р. Реструктуризация системы профессионального педагогического образования в Англии как условие совершенствования подготовки современного учителя / Д.Р. Сабирова // Лингвострановедческий аспект преподавания иностранных языков: Сб. науч. ст. – Вып 3. – Казань: КГПУ, 1999. - С.145-151. (0, 5 п.л.)

53. Сабирова Д.Р. Об организации начальной подготовки учителей на отделении педагогики Оксфордского университета / Д.Р. Сабирова // Актуальные проблемы педагогической науки: Сборник научных трудов молодых ученых и студентов КГПУ. – Казань: КГПУ, 2000. - С. 176-178. (0,3 п.л.)

54. Сабирова Д.Р. Учет и реализация социального контекста при обучении иностранному языку / Д.Р. Сабирова // Инновационные образовательные стратегии в преподавании иностранного языка в школе: Материалы городской научно-практической конференции.- Казань: ИПКПРО РТ, 2003. - С. 67-68. (0,2 п.л.)

55. Сабирова Д.Р., Акмаев Л.Р. Моделирование профессионально-личностного развития учителя в условиях послевузовского педагогического образования в Великобритании / Д.Р. Сабирова, Л.Р. Акмаев // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 60-летию Российской Академии Образования. – Вып. 2. - Казань: КГУ, 2003. - С. 221-224. (0, 5 п.л.) (50% личного участия)

56. Сабилова Д.Р. Подготовка современного специалиста: образовательное и культурное измерение / Д.Р. Сабилова // Ученые записки Казанского филиала Российской Международной Академии Туризма. – Казань: КГУ, 2004. – Вып. 1. - С. 140-141. (0, 25 п.л.)

57. Сабилова Д.Р., Акмаев Л.Р. Обеспечение профессиональной поддержки начинающим учителям в период их адаптации к школе (из опыта Великобритании) / Д.Р. Сабилова, Л.Р. Акмаев // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 3. – Казань: КГУ, 2004. - С.36-39. (0, 5 п.л.) (50% личного участия)

58. Сабилова Д.Р. Подготовка учителей-наставников, обеспечивающих педагогическое образование в школьных условиях / Д.Р. Сабилова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: КГПУ, 2004. – Вып. 4. - С. 31-33. (0, 4 п.л.)

59. Сабилова Д.Р. Профессионально-функциональные обязанности администрации общеобразовательной школы Англии / Д.Р. Сабилова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сб. науч. трудов. – Вып. 8. – Казань: КГПУ, 2005. - С. 175-177. (0, 3 п.л.)

60. Сабилова Д.Р. Особенности образовательной программы подготовки английских учителей-наставников в рамках непрерывного педагогического образования / Д.Р. Сабилова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 1000-летию Казани. – Вып. 5. – Казань: Татарское книжное издательство, 2005. - С. 50-53. (0,6 п.л.)

61. Сабилова Д.Р. Приоритетные направления формирования личности будущего специалиста в контексте концепции «Образование для устойчивого развития»: зарубежный опыт) / Д.Р. Сабилова // Развитие воспитательной системы в гуманитарно-педагогическом университете: опыт, традиции, перспективы: Сб. научно-методических статей. – Казань: ТГГПУ, 2005. – С. 46-52. (0, 6 п.л.)

62. Сабилова Д.Р. Профессиональные функции учителя-наставника в общеобразовательной школе Великобритании / Д.Р. Сабилова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 85-летию профессора А.С. Тайсина. – Вып. 6. – Казань: Татарское книжное издательство, 2005. - С. 111-113. (0, 5 п.л.)
63. Сабилова Д.Р. Роль английского языка в «строительстве» Европы / Д.Р. Сабилова // Ученые записки Казанского филиала Российской Международной Академии Туризма. – Казань: КГУ, 2005. – Вып. 2. - С. 83-85. (0, 25 п.л.)
64. Сабилова Д.Р. Языковая глобализация: культурное и образовательное измерение / Д.Р. Сабилова // Повышение качества профессионального образования средствами иностранного языка: реалии, проблемы, перспективы: Материалы региональной научно-практической конференции. – Казань: КГФЭИ, 2007. - С. 39-42. (0, 1 п.л.)
65. Сабилова Д.Р. Общеввропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса / Д.Р. Сабилова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов. – Вып. 39. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – С. 5-12. (0,6 п.л.)
66. Сабилова Д.Р. Британская национальная политика в области образования в конце XX века / Д.Р. Сабилова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: Межвузовский сборник научных трудов. – Казань: Татарское книжное издательство, 2007. - Вып. 10. 2007. – С. 121-123. (0, 5 п.л.)
67. Сабилова, Д.Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944-1970 гг. [Электронный ресурс] / Д. Р. Сабилова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru>, свободный.

# ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Добавил(а) Социология  
31.08.10 20:23 -

---