

2021, № 11 (ноябрь)

Раздел 5.8. Педагогика (13.00.00 Педагогические науки)

ART 211075

DOI 10.24412/2304-120X-2021-11075

УДК 378.14

Организация практической подготовки будущих учителей в Нидерландах: реалистический подход

Organizing a Practicum for Student Teachers in the Netherlands: A Realistic Approach Analysis

Автор статьи

Баклашова Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики высшей школы, заместитель директора по
международной деятельности института психологии
и образования ФГАОУ ВО «Казанский федеральный
университет», г. Казань, Россия
ORCID: 0000-0002-3038-6990
ptatyana2011@mail.ru

Author of the article

Tatiana A. Baklashova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Higher School Pedagogy, Deputy Director
for International Affairs, Institute of Psychology and
Education, Kazan Federal University, Kazan, Russia
ORCID: 0000-0002-3038-6990
ptatyana2011@mail.ru

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Баклашова Т. А. Организация практической
подготовки будущих учителей в Нидерландах:
реалистический подход // Научно-методический
электронный журнал «Концепт». 2021. № 11. С. 95–
109. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211075.htm>. DOI:
10.24412/2304-120X-2021-11075

For citation

T. A. Baklashova, Organizing a Practicum for Student
Teachers in the Netherlands: A Realistic Approach
Analysis // Scientific-methodological electronic journal
"Concept". 2021. No. 11. P. 95–109. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211075.htm>. DOI:
10.24412/2304-120X-2021-11075

Поступила в редакцию <i>Received</i>	09.10.21	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	05.11.21
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	05.11.21	Опубликована <i>Published</i>	30.11.21



Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2021

© Баклашова Т. А., 2021

Аннотация

Актуальность исследования, посвященного проблеме практической подготовки будущих учителей в Нидерландах, реализуемой в рамках реалистического подхода, обусловлена сложностью полноценной и эффективной связи теории и практики в подготовке учителя, стремлением правительств, университетов, образовательных учреждений к поиску продуктивных механизмов, моделей успешного сопряжения теоретической подготовки с практической для обеспечения высококвалифицированными педагогическими кадрами регионы страны, секторы образования, программы учебных учреждений. Цель исследования – осуществить анализ реалистического подхода (realistic approach), применяемого при проектировании и реализации программ педагогических практик в Нидерландах; выявить и обосновать закономерности и принципы практической подготовки будущих учителей, проводимой в рамках реалистического подхода. Основным подходом к исследованию послужил системно-структурный, отражающий связь, взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности в национальном образовательном контексте. Исследование проводилось при консультативной поддержке ученых нидерландских высших школ. Автором осуществлялся анализ и синтез философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, академических статей, представленных на русском, английском и нидерландском языках; проведена работа с первичными источниками – нормативными актами, протоколами, административными документами правительства Нидерландов. В ходе проведенного исследования автором были выявлены и обоснованы принципы практической подготовки будущих педагогов, проводимой в рамках реалистического подхода в нидерландском контексте высшего педагогического образования: принцип студентоцентрирования с обеспечением гласности ситуативной профессиональной позиции педагога-наставника; принцип приоритета реализации исследований на практике; принцип коллегиальности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ теоретических дисциплин, программ практик для обучающихся по направлению «Педагогическое образование», стратегическом планировании и руководстве процессом практической подготовки будущих педагогов в вузе; при проведении научных изысканий в области сравнительной педагогики.

Abstract

The relevance of the study on the problem of student teachers' practice in the Netherlands (within the framework of the realistic approach) is due to the complexity of a full and effective connection between theory and practice in teacher education. In this regard, the search for productive mechanisms, models of successful combining of theoretical and practical training involving governments, universities, educational institutions, becomes topical. This is implemented in order to provide highly qualified teaching staff in the regions of the country, education sectors, and programs of educational institutions. The aim of the study is to analyze the realistic approach used in the designing and implementing the pedagogical practice programs in the Netherlands; to identify and justify the regularities and principles of the student teachers' practicum realized in the framework of the realistic approach. The main approach to the research is a system-structural approach: it reflects the connection and interdependence of objects, phenomena, and processes of pedagogical reality in the national educational context. The study was conducted with the advisory support of researchers from Dutch higher schools. The author performed the analysis and the synthesis of philosophical, psychological and pedagogical literature on the problem of study, academic papers, published in Russian, English and Dutch; the work with primary sources – statutory acts, protocols, administrative documents of the Government of the Netherlands. In the course of the study, the author identified and substantiated the principles of the student teachers practicum, implemented within the realistic approach in the Dutch context of higher teacher education: the principle of student-centeredness with providing transparency of the situational professional position of a teacher educator; the principle of research implementing priority; the principle of collegiality. The results of the study can be used in the development of theoretical disciplines' working programs, practicum's programs for student teachers, strategic planning and management of the practicum process realized in secondary special education institution, higher education institution; in comparative education researches.

Ключевые слова

практика, учитель, реалистический подход, моделирование, преподавание, обучение

Key words

practicum, teacher, realistic approach, modeling, teaching, learning

Благодарности

Автор благодарит Программу стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета за финансирование очного участия в международных конференциях ведущих европейских ассоциаций исследователей в области педагогического образования с целью апробации результатов исследования, проведения индивидуальных бесед профессионального порядка с учеными нидерландских высших школ.

Acknowledgements

The author thanks the Program for Strategic Academic Leadership of the Kazan (Volga Region) Federal University for funding full-time participation in international conferences of leading European associations of researchers in the field of teacher education in order to test the research results, carry on individual professional conversations with scientists from Dutch higher schools.

Введение / Introduction

Процессы трансформации практической подготовки будущих учителей сегодня являются отличительной особенностью образовательных систем разных стран мира [1–

3]. Представляя собой многокомпонентную структуру [4], она обусловлена комплексностью процессов взаимодействия участников образования, механизмами сопряжения теории и практики в реализации педагогической деятельности [5]. Дидактический потенциал системы практической подготовки осознается вузами и органами управления образованием в разных странах [6, 7], что объясняет особый интерес ученых и практиков к данному вопросу. Осознание сложности полноценной и эффективной связи теории и практики в подготовке учителя приводит правительства, университеты, образовательные организации к активному поиску универсальных механизмов, моделей успешного сопряжения теоретической подготовки с практической. Данное обстоятельство связано с приоритетом обеспечения высококвалифицированными педагогическими кадрами регионы страны, секторы образования, программы учебных учреждений.

Нидерланды занимают лидирующие позиции в мировых рейтингах, свидетельствующих в пользу особой эффективности систем как среднего, так и высшего образования в стране (PISA, QS). **Высокий уровень образования в Нидерландах общепризнан в европейском и мировом пространствах: пять вузов входят в топ-100 университетов мира согласно рейтингу QS (предметная область Education).** Анализ научной литературы, академических статей на языке оригинала, нормативно-правовой документации позволяет нам заключить, что в этих университетах были созданы и апробированы аутентичные образовательные системы, отличающиеся инновационными подходами (один из них – реалистический подход) к методике организации профессиональной подготовки педагога; новые модели практической подготовки, апробированные в условиях развитого школьно-университетского партнерства. С целью понимания сущности современных процессов, происходящих в практической подготовке будущих педагогов, а также причин успешности работы национальной системы образования в Нидерландах представляется важным осуществить анализ реалистического подхода (realistic approach), применяемого при проектировании и реализации программ педагогических практик в Нидерландах; выявить и обосновать закономерности и принципы практической подготовки будущих учителей, реализуемой в рамках реалистического подхода.

Обзор литературы / Literature review

Обзор литературы свидетельствует в пользу критического этапа развития системы практической подготовки будущих педагогов как в Нидерландах, так и других странах мира [8]. По мнению ученого Д. Ван ден Берга, агенты педагогического образования (правительство, университеты, высшие профессиональные школы, образовательные организации) выражают свое недовольство традиционными подходами в педагогическом образовании и возлагают надежды на реализацию практик в рамках школьных программ обучения (обучение на рабочем месте) [9, 10]. Об эффективности и значимости обучения педагога на рабочем месте говорят и отечественные исследователи, делая акцент на тьюторском сопровождении данного процесса [11], потенциале профессионального взаимодействия его агентов [12], роли наставника в процессе формирования идентичности обучающегося [13].

Сторонники обучения педагогов на рабочем месте, среди которых – Дж. И. Гудлад, Д. К. Лорти, утверждают, что в рамках традиционных программ обеспечить связь теории и практики не представляется возможным [14, 15]. Эту позицию разделяют также российские исследователи. Например, В. В. Пшеничная указывает на то, что

профессиональная подготовка педагога на рабочем месте носит противоречивый характер. Обосновывая тот факт, что подобное обучение не должно быть сродни «механическому приобретению определенного дидактического навыка», автор рекомендует использование научной основы в образовательном процессе, применение стратегий и методов воспитания и обучения, которые основываются на научных знаниях и приобретают конкретные формы в практической деятельности [16].

В научной психолого-педагогической литературе находим также мнение о том, что учитель-профессионал должен в результате обучения овладеть чем-то большим, нежели чем методическими инструментами обучения предмету, управления ситуацией в классе. Он должен быть компетентен в психологии, социологии, иметь широту взглядов, уметь коммуницировать со всеми участниками образовательного процесса, адаптироваться к школьной среде и т. д. Этой точки зрения придерживаются Д. Кландинин и М. Коннелли [17]; они оформляют мысль о том, что педагогическое образование задумано как «воплощение теории хорошего преподавания в практику».

В действительности, по результатам исследований ученых в разных странах мира, переход от теории к практике заслуживает дополнительных научных изысканий; в ряде случаев в полноценной мере он отсутствует в системах педагогического образования как таковых. Исследования К. М. Цайхнер и Б. Р. Табачник [18] подтверждают факт элюирования (или вымывания) у обучающихся на практике теоретического знания, образовательных концепций, которые они приобрели в результате обучения в вузе. Подтверждением проблемы разрыва связи теории и практики является исследование немецких ученых Констанцского университета, посвященное изучению такого феномена, как «шок перехода» от теории к практике [19, 20]. Г. Мюллер-Форбродт, Б. Клоэтта, Х. Д. Данн подтверждают ряд опасений по поводу критичности индукционного периода (практика, постдипломное образование): во-первых, из-за разрыва теории и практики происходит нарушение экологичности образовательной программы, снижение качества подготовки педагога, наблюдается всеобщая неудовлетворенность результатами практики агентами обучения; во-вторых, отмечается приспособление к настоящему контексту образовательной организации, смена отношения к педагогической науке, методологии организации преподавательской деятельности, что чревато отходом от использования современных научных открытий в области педагогики. Ученые П. Холмс, М. Карп, М. Уотсон актуализировали проблему связи теории и практики, качества практической подготовки педагогов в начале XXI века, подчеркнув, что, несмотря на многочисленные попытки, проекты по сопряжению теории и практики в системе педагогического образования решить эту проблему в полной мере по-прежнему не удается [21].

Анализ научной литературы по проблеме организации практической подготовки будущих педагогов позволяет идентифицировать основные препятствия в реализации успешной связи теории и практики в подготовке педагога, среди которых: комплексность педагогической деятельности, отсутствие навыков профессионального наставничества у тьюторов и менторов, компетентности в отношении педагогики педагогического образования [22], наличие большого количества агентов практической подготовки, нарастающая потребность в константном и эффективном взаимодействии всех участников обучения на практике, проблемы менеджмента и финансирования системы практической подготовки, игнорирование студентами-практикантами взаимообучения (работа на срединной площадке). По мнению К. Р. Роджерс, острой проблемой остается вопрос управления изменениями «изнутри», от будущего учителя; студенты на практике, да и работающие учителя достаточно сложно

и медленно реагируют на изменения извне (правительство, управление образовательной организацией, корпус наставников) [23, 24].

Нам близка позиция таких ученых, как Ф. Кортхаген, Д. Макинтайр и Х. Хаггер, в отношении приоритета самостоятельного развития учителей, нежели чем их развития сторонними людьми [25, 26]. Исследователь М. А. Барретти утверждает, что, обучаясь на практике у опытных педагогов в образовательных организациях, с уже сформировавшимися способами обучения предмету, управления классом, студент-практикант рискует развиваться в русле гештальтов его наставника, копировать его культуру преподавания, стилистику коммуникации без определения того, насколько они эффективны в образовательном процессе [27]. Таким образом, двигаясь вперед в своем обучении, студент-педагог, опирающийся на методологию наставника, рискует отстать в собственном профессиональном становлении из-за риска нарушения интеграции предыдущих знаний и опыта с новыми. Особую «опасность» для формирования студента-педагога на практике являют наставники от университета, предлагающие модели обучения, которые ими не были апробированы на практике и представляют собой только теоретическую структуру, не прошедшую проверку опытом в «живой» образовательной среде. Т. А. Руссель, например, также утверждает, что «университеты в целом, и особенно университетские педагоги, не имеют права рекомендовать будущим учителям какие-либо методы и технологии преподавания, которые они сами успешно не использовали в университете» [28]. «До тех пор, пока преподаватели вуза будут пропагандировать инновационные методы, которые они не моделируют, не иллюстрируют и не читают как текст в своих собственных педагогических классах, реформа педагогического образования будет продолжать ускользать от нас» [29].

Проведенный анализ отечественной научной литературы по проблеме исследования, академических статей, представляющих результаты компаративных изысканий по проблеме педагогического образования в Нидерландах, не позволил нам идентифицировать концептуальные подходы, закономерности и принципы реализации практической подготовки будущих педагогов в Нидерландах; труды российских исследователей в основном посвящены генеральной проблематике нидерландского опыта подготовки педагогических кадров в историческом разрезе [30, 31] без обоснования методологии организации практик студентов-педагогов в контексте вышеуказанной страны. Данное обстоятельство отсутствия апробированных концепций, стратегий, механизмов, технологий обучения на практике студентов-педагогов, с одной стороны, а также многолетний опыт успешной работы нидерландских моделей организации педагогических практик в условиях школьно-университетского партнерства Нидерландов и других стран, а также выход их на международный уровень, с другой стороны, особым образом актуализирует вопрос выявления и обоснования концептуальных подходов, закономерностей и принципов практической подготовки будущих учителей. Важно отметить, что модели практической подготовки студентов-учителей в Нидерландах разрабатывались с учетом национального образовательного и социально-экономического контекстов страны, результатов психолого-педагогических исследований нидерландских и зарубежных ученых, международного перспективного опыта организации педагогических практик в США, Канаде, Австралии и Великобритании. Таким образом, можно говорить, что систему практической подготовки педагога в Нидерландах характеризует сочетание как национальных, так и интернациональных традиций и черт [32].

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Основным подходом к исследованию послужил системно-структурный подход, отражающий связь, взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности в образовательном контексте Нидерландов [33]. При установлении закономерностей, обосновании принципов практической подготовки будущих учителей, реализуемой в рамках реалистического подхода, мы опирались на постулат комплементарного взаимодействия, сформулированный А. М. Масалимовой; он предполагает взаимообмен субъектов процесса подготовки их интеллектуальными потенциальными возможностями, что приводит к профессиональному росту как обучающихся на практике, так и их наставников (тьюторов, менторов). Наряду с анализом и синтезом философской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, академических статей, представленных на русском, английском и нидерландском языках, в приоритет была также введена работа с первичными источниками: нормативными актами, протоколами, административными документами правительства Нидерландов. Методами исследования явились: сравнительный метод, позволяющий идентифицировать частные и общие закономерности, уникальные черты образовательных систем, а также выявить тенденции их развития; описательный метод, применяемый с целью предоставления характеристик педагогических процессов и явлений, их внешних черт и признаков, требующий особой объективности, точности накопления информации, систематизации фактов для анализа. Проблемные вопросы были уточнены автором в ходе дискуссионных сессий, индивидуальных бесед профессионального порядка с нидерландскими исследователями педагогического образования (без ведения протокола, без аудиозаписи) с целью обобщения ряда характеристик в рамках исследовательского поля (участие в Международной конференции Европейской Ассоциации Педагогического Образования (АТЕЕ2019), г. Бат, Университет Бат Спа 14.08.2019 – 16.08.2019; Международной научной конференции “Teacher Education Policy in Europe” (TEPE2018), г. Брага, Университет Минью, 17.05.2018 – 19.05.2018) [https://kpfu.ru/main?p_id=25132&p_lang=&p_type=4].

Результаты исследования / Research results

В ходе проведенного сравнительного исследования было выявлено, что одним из основных подходов к организации практической подготовки будущих педагогов в Нидерландах является реалистический подход (realistic approach), разработанный в Институте образования IVLOS при Утрехтском университете. Его специфика заключается в том, что он отражает концепцию «реалистического педагогического образования». Согласно реалистическому подходу главную позицию при реализации практической подготовки будущего учителя занимает обучающийся студент. В соответствии с реалистическим подходом педагогам-наставникам (тьюторам, менторам) надлежит со всей серьезностью относиться к студентам-педагогам, их мнению; при работе с ними учитывать прежде всего проблемы, с которыми они сталкиваются на практике, развивать именно те навыки, в полноценном приобретении которых они нуждаются. Вышеуказанное свидетельствует в пользу приоритета учета моральных, духовных целей будущих учителей при обучении их на практике. При реализации реалистического подхода основной ценностью является собственно процесс обучения на практике, профессиональное развитие обучающегося, качественные изменения, происходящие с ним во время учебы. Реалистический подход, концепция реалистического педагогического образования используются в Нидерландах в рамках применения дополненной ALACT-модели (см. рисунок), разработанной Фредом Кортхагеном (Утрехтский университет).



ALACT-модель обучения на практике будущих педагогов (Ф. Кортхаген, 1985)

Педагоги, применяющие реалистический подход в практической подготовке, акцентируют внимание на том, что программы должны основываться на понимании механизма, характера изменений, а не вех или этапов, которые проходит обучающийся на практике. Выступая в противовес технико-рациональному подходу, реалистический подход предписывает преподавателям будущих учителей обращать особое внимание на изменения, происходящие с обучающимися на практике, учитывать в должной мере их эмоциональный потенциал, особенности эмоциональных реакций на стрессовую ситуацию и т. д. Ф. Кортхаген также обращает наше внимание на то, что образовательные и организационные изменения, происходящие на практике в образовательной организации, зачастую рассматриваются как рациональные, когнитивные процессы, преследующие рациональные, когнитивные цели. За этими установками порой упускается главное: эмоции обучающихся как реакции на события, происходящие с ними на практике; особенности формирования эмоционального интеллекта будущих педагогов, определяющего многое в культуре, стиле в дальнейшей преподавательской деятельности.

Принимая во внимание сложности индукционного периода, особенности так называемого «шока перехода» от педагогической теории к педагогической практике, преподавателю-наставнику важно помнить, что, испытывая страх перед ситуацией, участниками образовательного процесса, студент-педагог может забыть об эффективных приемах, работающих технологиях, уйти к менее эффективным, но отработанным ранее на практике моделям, шаблонам прошлых педагогических ситуаций, методикам своих преподавателей в вузе или школе, не всегда приводящим к хорошим результатам в обучении. В этом отношении представляется необходимым проводить со студентами-практикантами анализ ролевых моделей бывших педагогов, идентифицировать их сильные и слабые стороны с точки зрения преподавания, методики обучения предмету с целью отбора эффективных педагогических приемов для последующего моделирования собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, согласно реалистическому подходу к практической подготовке будущих учителей, разработанному, обоснованному и апробированному нидерландскими исследователями-практиками, преподавателям-наставникам от университета и школы нужно выстраивать процесс обучения с опорой на чувства, образы, ролевые модели, ценности обучающихся, делая акцент не только на рациональных аспектах и когнитивных способах обработки информации. Обозначая синтез потребностей личных и профессиональных, ценностей, смыслов, предпочтений, чувств, тенденций в поведении студентов-учителей как гештальт, нидерландские ученые отводят ему решающую роль в направлении поведения человека и призывают наставников студентов-практикантов не игнорировать их целостные образы, создаваемые восприятием при дизайне программы практики. Это позволит решить проблему соотношения между теоретическими и практическими компонентами педагогического образования. Наличие столь серьезных факторов, предопределяющих исход обучения на практике, актуализирует необходимость тщательного планирования, структурирования деятельности и контроля результатов работы на практике с той целью, чтобы практический опыт стал опытом обучения, а не сводился лишь к социализации личности в профессиональном пространстве.

Реалистичный подход, концепция «реалистического педагогического образования» являются основополагающими в ALACT-модели экспериментального обучения студентов-учителей, осуществляющих преподавание на практике в образовательной организации. Авторы ALACT-модели опирались на модель, разработанную Колбом и Фраем, представляющую собой циклический процесс конкретного опыта, рефлексивного наблюдения, абстрактной концептуализации и активного экспериментирования. Признавая значимость процесса рефлексии для профессионального обучения будущих педагогов, нидерландские ученые обосновали необходимость учета и нереплексивного обучения, составляющего важную часть практической подготовки педагога. В своем обосновании модели обучения на практике (ALACT-модель) они указывают на необходимость сопряжения когнитивного, эмоционального, социального и личностного развития на пути к опыту преподавания, акцентируя внимание на важности управляемости обучения, а также приоритете баланса освоения как абстрактных понятий, оторванных от контекста и личностей обучающихся, так и конкретных положений и концепций, индивидуальных взглядов студентов-учителей.

Основным механизмом модели является альтернация (чередование) действий, совершаемых на педагогической практике обучающимися, и их размышлений. При альтернации действий и размышлений, которая осуществляется согласно пяти фазам модели, приведенным выше, происходит процесс оценивания действий, совершенных студентами на практике, идентификация основных аспектов реализованного педагогического действия в рефлексии, разработка и обоснование в группе с участием наставника альтернативных методов осуществления данного действия, совершение действия с использованием иных методов на практике с последующей его оценкой.

Реализация ALACT-модели при обучении на практике студентов-педагогов кардинальным образом меняет значимость, цель и задачи, контент деятельности не только обучающихся, но и наставников, представляя серьезный вызов, поскольку им приходится искать ответы на большое количество вопросов, возникающих в ходе сессий совместной рефлексии со студенческим корпусом, практически полностью пересматривать традиционную методологию руководства студентом-педагогом на практике. Первостепенную задачу здесь приобретает анализ агентами образовательного процесса

собственных убеждений относительно преподавания и обучения и их соответствие реальной практике в классе до, после преподавания и во время него. Выступая в качестве инициаторов и управленцев рефлексивного обучения на практике, наставники изменяют свою традиционную миссию в пользу рефлексивного менеджмента, становясь лидерами, который использует собственное самосознание, поведение и взаимодействие в качестве источника обучения будущих педагогов. Исследователи рефлексивного менеджмента подчеркивают, что подобный стиль управления учебным процессом, лидерства в педагогической деятельности свидетельствует о развитии эмоционального интеллекта и работоспособности у тех педагогов, кто его практикует.

Задача наставников, реализующих обучение на практике студентов-учителей, усложняется тем обстоятельством, что им важно сформировать культуру рефлексивного обучения преподаванию у своих подопечных, побуждая их к активному взаимодействию с одноклассниками («срединная площадка»), работающими в школе учителями; логично, что рефлексивные практики в конечном итоге найдут отражение в методике, способах работы студента-учителя с классным коллективом, станут отличительной характеристикой его профессионально-педагогической деятельности, в случае если они будут положительно оценены им в процессе прохождения обучения в школе.

Анализ методологии и опыта применения реалистического подхода, используемого в практической подготовке будущих педагогов в нидерландской системе педагогического образования (согласно ALACT-модели обучения на практике), позволил выявить следующие закономерности, проявляющиеся: 1) в связи между ролевыми моделями бывших педагогов и индивидуальными способами преподавания студентов-учителей, их гештальтами как на сознательном, так и бессознательном уровнях; 2) связи методической архитектуры, управления программы практики (планирование, структурирование деятельности и контроль с учетом гештальтов каждого обучающегося) и качеством опыта, приобретенного в результате обучения на практике в образовательной организации; 3) связи учета наставниками личностных и профессиональных потребностей студента-учителя, его моральных, духовных целей (гештальт) и характером качественных изменений в профессиональном становлении, развитии как студентов-учителей, так и их тьюторов, менторов; 4) связи между альтернативой действия-размышления и когнитивным, эмоциональным, социальным и личностным развитием студента-учителя на пути к приобретению индивидуального опыта преподавания.

Выявленные закономерности, в которых отражен акцент на обучающегося педагога, его гештальт в отношении процессов преподавания и обучения, позволяют сформулировать принцип студентоцентрирования с обеспечением гласности ситуативной профессиональной позиции педагога-наставника, совместной рефлексивной деятельности при обучении на практике; принцип студентоцентрирования с учетом особенностей практической подготовки будущих учителей предполагает перенос акцента с программы обучения на личность обучающегося, доступ обучающихся студентов к идеям, позициям, механизмам действий их педагогов-наставников, а также альтернативу действий и размышлений. Этот принцип распространяется на практическую подготовку, реализуемую как в стенах университета, так и на площадке школы – базы практики. В нем отражена важность действительного взаимодействия студентов-учителей и их наставников от университета, образовательной организации, совместной рефлексии педагогической деятельности; речь в первую очередь идет о публичности профессиональной позиции педагога-наставника, связанной с конкретным педагогическим кейсом в его практике, предпосылками его действий в

определенной ситуации обучения, управления классом, его личной оценкой этой ситуации, чувствами, вызванными ею. Анализ опыта наставников в сопряжении с оценкой собственных ролевых моделей будет способствовать пониманию студентами-практикантами специфики динамики (хода развития) процесса преподавания, его связи с обучением. Соблюдение принципа студентоцентрирования при обучении на практике в совокупности с гласностью ситуативной профессиональной позиции педагогов-наставников и совместной рефлексивной деятельностью способно трансформировать типичную для практической подготовки ситуацию, когда характер, контент обучения детерминируются главным образом учебными планами, рабочими программами практик, не приводя к ощутимым результатам приобретения индивидуального опыта преподавания. Университеты Нидерландов, высшие профессиональные школы, образовательные организации и центры повышения квалификации педагогов-наставников, входящие в состав нескольких десятков национальных школьно-университетских партнерств, осуществляют обучение на практике студентов-учителей посредством преподавания с учетом их интересов, потребностей и проблем, помогая им учиться тому, как помогать учиться детям.

Применение реалистичного подхода в практической подготовке будущих педагогов, а также принципа студентоцентрирования с обеспечением гласности ситуативной профессиональной позиции педагога-наставника, совместной рефлексивной деятельности, не представляется полноценным и значимым без проведения студентами-практикантами прикладных исследований на практике. При этом разработчики реалистичного подхода (нидерландская научная педагогическая школа) предписывают проведению научно-исследовательской деятельности на практике главенствующую роль, убеждая в ее необходимости со ссылкой на то, что это единственный путь для начинающего педагога проверить правильность своих педагогических шагов, вектор для дальнейшего профессионального развития будущего профессионала. Прикладные исследования, проводимые педагогами-практикантами, гармонично вписываются в ALACT-модель «действий и размышлений», обеспечивая верную траекторию перехода от эпистемы (нормативная наука) к фронезису (новые нормы и принципы, открытые студентом-педагогом на практике). Исследование новых, непонятных для студентов-учителей педагогических ситуаций может способствовать преодолению предполагаемых различий между теорией, практикой, передачей знаний и процессом социализации в преподавании. Таким образом, студент-учитель будет лучше осознавать, определять и усиливать свои профессиональные роли.

Открытия студентов могут оказаться не новыми для его наставника; однако они играют решающую роль в профессиональном становлении будущего педагога; алгоритм научного поиска «новых знаний» качественно меняет процесс развития знанцевой компоненты, предопределяет формирование чувства ответственности студентов-практикантов за собственный прогресс, позволяет по-новому взглянуть на условия. Обоснованная значимость прикладных исследований на практике, реализуемых студентами-учителями, позволяет сформулировать принцип приоритета исследований на практике. Его соблюдение, несмотря на сложную трансформацию управления процессом практики со стороны наставников (предоставление студентам свободы научного поиска, отказ от передачи «готовых рецептов» деятельности педагога, алгоритмов педагогических действий), позволяет применять реалистический подход к практике, способствует укреплению связи между альтернативой действия-размышления и когнитивным, эмоциональным, социальным, личностным развитием студента-учителя на пути к приобретению индивидуального опыта преподавания.

Реалистический подход также предопределяет особый характер взаимодействия агентов практической подготовки будущего учителя, в контент которого вплетены ролевые модели, гештальты, публичность позиций и чувств ради эффективности обучения. Подобному взаимодействию не должны быть свойственны недоверие, закрытость, равнодушие, лень и эгоизм. Основным лейтмотивом взаимодействия при реализации концепции реалистического педагогического образования становится всецелая поддержка участников образовательного процесса, готовность действовать сообща, учиться друг у друга и, самое главное, нести коллективную ответственность за результаты обучения на практике. Вышеуказанное влияет на культуру интеракции участников практической подготовки, развивает как обучающихся, так и обучающих агентов образовательного процесса; находясь в сопряжении с выявленными закономерностями применения реалистического подхода в обучении будущих учителей, позволяет сформулировать принцип коллегиальности агентов практической подготовки, предполагающий тесную связь между студентом-практикантом и его наставниками, одноклассниками, общую нацеленность на совместную работу в процессе практической подготовки, а также коллективную ответственность за принимаемые решения в отношении образовательного процесса.

Преимуществами моделей практического обучения, выстроенных в соответствии с принципом коллегиальности, являются развитие чувства сопричастности к профессиональному сообществу, личностная и профессионально-педагогическая коллаборация, обоюдная поддержка участников взаимодействия, творческий характер деятельности, повышение уровня мотивации, готовность рисковать и взять риск на себя, уверенность в своей личностно-профессиональной позиции, повышение самооценки, то есть веры в эффективность собственных действий при реализации обучения на практике, и ожидание, предвкушение успеха от их реализации. В дополнение к указанному как наставники-педагоги, так и студенты-учителя в полной мере участвуют в менеджменте образовательного процесса, проявляют себя в качестве лидеров, развиваются профессионально. Процесс принятия решений в отношении проблем, выдвинутых самими обучающимися, педагогами-наставниками, становится более продуктивным для образовательного процесса; кроме того, эти решения могут способствовать значительным изменениям в стратегии управления процессом практик в образовательной организации.

Соблюдение принципа коллегиальности при реализации практической подготовки как в стенах университета, так и на площадках баз практик отличает большой объем трудностей по причине различного отношения к совместной работе агентов обучения, особенностей процессов коммуникации. Принцип коллегиальности имплементируется в университетах Нидерландов для создания условий профессиональной поддержки обучающимся педагогам. Обосновывая необходимость обучения в сотрудничестве, при участии наставников, коллег-одноклассников, нидерландские исследователи-практики настаивают на необходимости «горизонтальных» отношений (не вертикальных), которые свойственны коллегиальности. Если в процессе педагогического образования студенты привыкнут учиться в коллегиальных отношениях, это поможет преодолеть разрыв между тем, что делается в педагогическом образовании, и тем, что действительно необходимо тем, кто учится преподавать.

Реалистический подход как таковой не представлен и не обоснован в российской науке, однако анализ его сущности, формулировка закономерностей и идентификация принципов, релевантных ему, позволяют говорить о его сопряжении с такими

подходами, существующими в российской педагогической теории и практике, как личностно ориентированный, проблемно ориентированный, синергетический, коммуникативный, средовой.

Заключение / Conclusion

Сформулированные согласно релевантно-реалистическому подходу закономерности, идентифицированные и обоснованные принципы практической подготовки будущего учителя в нидерландской системе педагогического образования находятся во взаимной зависимости, определяют организационную структуру, содержательный и процессуальный аспекты, систему оценивания результатов учебной деятельности в рамках практической подготовки будущих учителей внутри университета и на базах практики в образовательных организациях. Также они свидетельствуют о характере культуры процесса практической подготовки будущих учителей в Нидерландах, неотъемлемыми компонентами которой являются фокус на процесс самостоятельного профессионального развития обучающегося педагога в условиях реализации партнерства университета и школы; приоритет коллегиальной работы в партнерстве тьюторов, менторов, студентов-учителей на практике; политика гласности профессиональной позиции наставников, их открытость, готовность делиться опытом, своими суждениями, критиковать, развивать обучающихся студентов. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ теоретических дисциплин, программ практик для обучающихся по направлению «Педагогическое образование», стратегическом планировании и руководстве процессом практической подготовки будущих педагогов в ссузе, вузе; при проведении научных изысканий в области сравнительной педагогики.

Ссылки на источники / References

1. Lund A., Eriksen T. M. Teacher education as transformation: Some lessons learned from a center for excellence in education // *Acta Didactica Norge*. – 2016. – Vol. 10. – № 2. – P. 53–72.
2. Symeonidis V. Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe // *CEPS Journal*. – 2018. – Vol. 8. – № 3. – P. 13–34.
3. Empowerment and transformation: Integrating teacher identity, activism, and criticality across three teacher education programs / T. Quan, C. A. Bracho, M. Wilkerson, M. Clark // *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. – 2019. – Vol. 41. – № 4–5. – P. 218–251.
4. Lu H. L. Joint Effects of Peer Coaching and the Student Teaching Triad: Perceptions of Student Teachers // *South-eastern Teacher Education Journal*. – 2009. – Т. 2. – № 2. – P. 7–18.
5. Greller W., Ebner M., Schön M. Learning analytics: From theory to practice-data support for learning and teaching // *International Computer Assisted Assessment Conference*. – 2014. – Vol. 439. – P. 79–87.
6. Hoffman N. Schooling in the workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life. – Cambridge: Harvard Education Press, 2011. – 224 p.
7. Flores M. A. Teacher education curriculum // *International handbook of teacher education*. – 2016. – Vol. 1. – P. 187–230.
8. Шишов С. Е., Абылкасымова А. Е. Основные тенденции развития педагогического образования в Западной Европе // *Высшее образование сегодня*. – 2015. – № 6. – С. 19–21.
9. Van den Berg D. *Jezelf zijn: Over autonomie in het onderwijs*. – Antwerpen: Garant Uitgevers, 2014. – 235 p.
10. Van der Meer M., Verheijen E. *De 'blik van buiten': kennisinfrastructuur en professionalisering van het middelbaar beroepsonderwijs: Een analyse van vier sectoren*. – Hertogenbosch: ECBO Expertisecentrum Beroepsonderwijs, 2018. – 140 p.
11. Морозова Е. П., Попов А. В. Технология тьюторского сопровождения: обучение учителей «на рабочем месте» // *Вопросы педагогики*. – 2019. – № 2. – С. 67–70.

12. Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. Профессиональное взаимодействие учителей на рабочем месте: проблемы и перспективы // Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения национальной системы учительского роста. – М., 2017. – С. 75–87.
 13. Круглова И., Погребняк Л. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Народное образование. – 2007. – № 9. – С. 109–111.
 14. Goodlad J. I. Teachers for our nation's schools. – San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1990. – 427 p.
 15. Lortie D. C. Schoolteacher: A sociological study. – Chicago: University of Chicago Press, 2020. – 308 p.
 16. Пшеничная В. В. Роль наставника в развитии профессиональных компетенций молодых педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 4(08). – С. 47–49.
 17. Clandinin D. J., Connelly M. Knowledge, Narrative and Self-Study // International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. – 2004. – Vol. 12. – P. 575–600.
 18. Zeichner K. M., Tabachnick B. R. Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? // Journal of teacher education. – 1981. – Vol. 32. – № 3. – P. 7–11.
 19. Müller-Fohrbrodt G., Cloetta B., Dann H. D. Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. – Stuttgart: Klett, 1978. – 228 p.
 20. Dann H. D., Mueller-Fohrbrodt G., Cloetta B. Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. – 1981. – Vol. 13. – № 3. – S. 251–262.
 21. Holmes P., Karp M., Watson M. Psychodrama since Moreno: Innovations in theory and practice. – L.: Routledge, 2005. – 324 p.
 22. Loughran J. Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching. – London: Routledge, 2005. – 208 p.
 23. Rodgers C. R. Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection // Harvard educational review. – 2002. – Vol. 72. – № 2. – P. 230–253.
 24. Beijard D. Spanningen die zich voordoen tijdens het leren en de uitoefening van het leraarschap // Conference; Afscheid Prof. dr. Nico Verloop. – Leiden: Universiteit Leiden, 2011. – P. 36–41.
 25. Korthagen F. A. J. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. – L.: Routledge, 2001. – 328 p.
 26. McIntyre D., Hagger H. Professional development through the Oxford internship model // British Journal of Educational Studies. – 1992. – Vol. 40. – № 3. – P. 264–283.
 27. Barretti M. A. Teachers and field instructors as student role models: A neglected dimension in social work education // Journal of Teaching in Social Work. – 2007. – Vol. 27. – № 3–4. – P. 215–239.
 28. Russell T. A teacher educator's lessons learned from reflective practice // European Journal of Teacher Education. – 2018. – Vol. 41. – № 1. – P. 4–14.
 29. Ускова Б. А. Особенности общепедагогической подготовки преподавателей профессиональной школы в системе высшего образования Бельгии и Нидерландов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2000. – 152 с.
 30. Чередниченко Н. Ю. Основные тенденции профессиональной подготовки учителей информатики в Нидерландах // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2013. – № 11. – С. 73–80.
 31. Дудко С. А. Подготовка педагогических кадров в зарубежных колледжах // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 8. – С. 122–128.
 32. Pollefeyt D., Bouwens J. Identiteit van scholen in beeld gebracht. Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek naar de katholieke identiteit van de onderwijsinstelling. – Brussel: Licap, 2009. – P. 44–60.
 33. Яковлев Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2000. – 418 с.
 34. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2014. – 461 с.
-
1. Lund, A. & Eriksen, T. M. (2016). "Teacher education as transformation: Some lessons learned from a center for excellence in education", *Acta Didactica Norge*, vol. 10, № 2, pp. 53–72 (in English).
 2. Symeonidis, V. (2018). "Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe", *CEPS Journal*, vol. 8, № 3, pp. 13–34 (in English).
 3. Quan, T., Bracho, C. A., Wilkerson, M. & Clark, M. (2019). "Empowerment and transformation: Integrating teacher identity, activism, and criticality across three teacher education programs", *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 41, № 4–5, pp. 218–251 (in English).
 4. Lu, H. L. (2009). "Joint Effects of Peer Coaching and the Student Teaching Triad: Perceptions of Student Teachers", *Southeastern Teacher Education Journal*, vol. 2, № 2, pp. 7–18 (in English).
 5. Greller, W., Ebner, M. & Schön, M. (2014). "Learning analytics: From theory to practice-data support for learning and teaching", *International Computer Assisted Assessment Conference*, vol. 439, pp. 79–87 (in English).

6. Hoffman, N. (2011). *Schooling in the workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*, Harvard Education Press, Cambridge, 224 p. (in English).
7. Flores, M. A. (2016). "Teacher education curriculum", *International handbook of teacher education*, vol. 1, pp. 187–230 (in English).
8. Shishov, S. E. & Abylkasymova, A. E. (2015). "Osnovnye tendencii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Zapadnoj Evrope" [The main trends in the development of teacher education in Western Europe], *Vyshee obrazovanie segodnya*, № 6, pp. 19–21 (in Russian).
9. Van den Berg, D. (2014). *Jezelf zijn: Over autonomie in het onderwijs* [About autonomy in education], Garant Uitgevers, Antwerpen, 235 p. (in Dutch).
10. Van der Meer, M. & Verheijen, E. (2018). *De 'blik van buiten': kennisinfrastructuur en professionalisering van het middelbaar beroepsonderwijs: Een analyse van vier sectoren* [The 'outside view': knowledge infrastructure and professionalization of secondary vocational education: An analysis of four sectors], ECBO Expertisecentrum Beroepsonderwijs, Hertogenbosch, 140 p. (in Dutch).
11. Morozova, E. P. & Popov, A. V. (2019). "Tekhnologiya t'yutorskogo soprovozhdeniya: obuchenie uchitelej "na rabochem meste" [Technology of tutor support: teacher training "at the workplace"], *Voprosy pedagogiki*, № 2, pp. 67–70 (in Russian).
12. Bershadskaya, E. A. & Bershadskij, M. E. (2017). "Professional'noe vzaimodejstvie uchitelej na rabochem meste: problemy i perspektivy" [Professional interaction of teachers at the workplace: problems and prospects], *Sbornik materialov Vserossijskoj konferencii po analizu hoda vnedreniya nacional'noj sistemy uchitel'skogo rosta*, Moscow, pp. 75–87 (in Russian).
13. Kruglova, I. & Pogrebnyak, L. (2007). "Nastavnichestvo v povyshenii professional'noj kompetentnosti mladogo uchitelya" [Mentoring in improving the professional competency of a young teacher], *Narodnoe obrazovanie*, № 9, pp. 109–111 (in Russian).
14. Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*, Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco, 427 p. (in English).
15. Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago, 308 p. (in English).
16. Pshenichnaya, V. V. (2017). "Rol' nastavnika v razvitii professional'nyh kompetencij molodyh pedagogov" [The role of a mentor in the development of professional competences of young teachers], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, № 4(08), pp. 47–49 (in Russian).
17. Clandinin, D. J. & Connelly, M. (2004). "Knowledge, Narrative and Self-Study", *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, vol. 12, pp. 575–600 (in English).
18. Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981). "Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?", *Journal of teacher education*, vol. 32, № 3, pp. 7–11 (in English).
19. Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse* [The practice shock of young teachers: forms, causes, consequences; a summarizing assessment of the theoretical and empirical findings], Klett, Stuttgart, 228 p. (in Nederlands).
20. Dann, H. D., Mueller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1981). "Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später" [Socialization of young teachers at work: "practice shock" three years later], *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, vol. 13, № 3, pp. 251–262 (in Nederlands).
21. Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (2005). *Psychodrama since Moreno: Innovations in theory and practice*, Routledge, London, 324 p. (in English).
22. Loughran, J. (2005). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*, Routledge, London, 208 p. (in English).
23. Rodgers, C. R. (2002). "Seeing student learning: Teacher change and the role of reflection", *Harvard educational review*, vol. 72, № 2, pp. 230–253 (in English).
24. Beijgaard, D. (2011). "Spanningen die zich voordoen tijdens het leren en de uitoefening van het leraarschap" [Tensions that arise during learning and the practice of teaching], *Conference; Afscheid Prof. dr. Nico Verloop*, Universiteit Leiden, Leiden, pp. 36–41 (in Dutch).
25. Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Routledge, London, 328 p. (in English).
26. McIntyre, D. & Hagger, H. (1992). "Professional development through the Oxford internship model", *British Journal of Educational Studies*, vol. 40, № 3, pp. 264–283 (in English).
27. Barretti, M. A. (2007). "Teachers and field instructors as student role models: A neglected dimension in social work education", *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 27, № 3–4, pp. 215–239 (in English).
28. Russell, T. (2018). "A teacher educator's lessons learned from reflective practice", *European Journal of Teacher Education*, vol. 41, № 1, pp. 4–14 (in English).
29. Uskova, B. A. (2000). *Osobennosti obshchepedagogicheskoy podgotovki prepodavatelej professional'noj shkoly v sisteme vysshego obrazovaniya Bel'gii i Niderlandov* [Some features of general pedagogical training of vocational

- schools teachers in the system of higher education in Belgium and the Netherlands*]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01, Ekaterinburg, 152 p. (in Russian).
30. Cherednichenko, N. Yu. (2013). "Osnovnye tendencii professional'noj podgotovki uchitelej informatiki v Niderlandah' [Main trends in the professional training of informatics teachers in the Netherlands], *Social'no-gumani-tarnyj vestnik Yuga Rossii*, № 11, pp. 73–80 (in Russian).
 31. Dudko, S. A. (2021). "Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v zarubezhnykh kolledzhah" [Training of teaching staff in foreign colleges], *Pedagogika*, t. 85, № 8, pp. 122–128 (in Russian).
 32. Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2009). *Identiteit van scholen in beeld gebracht. Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek naar de katholieke identiteit van de onderwijsinstelling* [Mapping the identity of schools. Empirical methodology for quantitative research on the Catholic identity of the educational institution], Licap, Brussel, pp. 44–60 (in Dutch).
 33. Yakovlev, E. V. (2000). *Teoriya i praktika vnutrivuzovskogo upravleniya kachestvom obrazovaniya* [Theory and practice of intra-university education quality management]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01, Chelyabinsk, 418 p. (in Russian).
 34. Masalimova, A.R. (2014). *Korporativnaya podgotovka specialistov tekhnicheskogo profilya k osushchestvleniyu nastavnicheskoy deyatel'nosti v usloviyah sovremennogo proizvodstva* [Corporate training of technical specialists for mentoring in modern production conditions]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08, Kazan', 461 p. (in Russian).