

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-155-166>

Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития

Тихонова Наталия Владимировна – ст. преподаватель. E-mail: nvtihonova@kpfu.ru
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, 18

***Аннотация.** В последние годы система высшего образования является объектом постоянных преобразований, нововведений и реформ. В ответ на новые требования общества университеты повышают академическую мобильность, привлекают иностранных студентов, внедряют в образовательный процесс информационные технологии и новые формы обучения: проблемное обучение, перевёрнутый класс, дистанционное обучение, смешанное обучение и др. Ключевую роль в ходе внедрения новых образовательных технологий играет преподаватель, поэтому главным приоритетом во всём мире признаётся обеспечение качества педагогического образования.*

Целью настоящей статьи является анализ современного состояния педагогического образования в Канаде, где, согласно последним исследованиям PISA, фиксируется один из самых высоких уровней образованности школьников, что свидетельствует о качестве подготовки учителей. В статье рассматриваются основные особенности образовательной политики Канады, структура и содержание педагогического образования, а также система оценивания результатов обучения. Особое внимание уделяется современным подходам к оценке профессиональных компетенций студентов педагогических факультетов Квебека. В ходе работы над статьёй были использованы результаты исследований зарубежных авторов и обширный фактический материал, включающий в себя внутренние нормативные акты и регламенты канадских университетов, а также информацию официальных сайтов вузов. В заключение выделены основные тенденции развития педагогического образования в Канаде.

***Ключевые слова:** педагогическое образование, высшее образование в Канаде, профессиональные компетенции, оценка компетенций, качество образования*

***Для цитирования:** Тихонова Н.В. Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 155–166.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-155-166>

Введение

Совершенствование педагогического образования является на сегодняшний день одним из ключевых направлений модернизации системы высшего образования во всём мире, в том числе в России [1–5]. В условиях реформирования российской системы образования возрастает потребность в сопо-

ставительном анализе опыта разных стран и поиске оптимальных траекторий развития отечественной системы подготовки учителей. Вопросам организации и обеспечения педагогического образования за рубежом посвящены труды многих российских исследователей. Чаще всего российских авторов интересует опыт развитых стран: Канады,

США, Великобритании, Франции, Германии и др. [6–8].

Целью данной статьи является анализ особенностей системы профессионального педагогического образования Канады, основных направлений и тенденций её реформирования в течение последних двух десятилетий и изучение системы оценки результатов обучения выпускников педагогических вузов. В настоящем исследовании основной упор был сделан на труды зарубежных коллег, интересующихся вопросами обеспечения качества педагогического образования, его профессионализации, сотрудничества между вузами и школами, а также методами оценивания компетенций выпускников. Кроме того, в статье используются материалы официальных сайтов канадских университетов, учебные планы и иные нормативные документы.

На наш взгляд, опыт Канады может быть интересен российским исследователям, поскольку подготовке учителей здесь уделяется особое внимание, а система педагогического образования гибко реагирует на происходящие в мире изменения. Немаловажную роль играет социальный статус профессии учителя в этой стране: для поступления в педагогические вузы необходимо выдержать очень высокий конкурс, продемонстрировав достаточный уровень академических знаний и моральную вовлечённость в профессию, а уровень заработной платы канадских учителей превышает аналогичный показатель в большинстве других стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)¹.

Кроме того, в Канаде на протяжении последних нескольких лет согласно исследованиям PISA² фиксируется один из самых вы-

соких уровней образованности школьников, что также свидетельствует о качестве подготовки учителей.

Образовательная политика Канады

Прежде всего, стоит напомнить о том, что Канада является федеративным государством, и на её территории нет ни единой системы образования, ни единого федерального органа, регулирующего деятельность высших учебных заведений. Система педагогического образования каждой провинции отражает социально-культурные реалии и особенности региона. Каждая провинция имеет министерство или департамент, ответственный за сферу образования, а также систему региональных организаций, которые занимаются мониторингом качества образования. Нужно подчеркнуть, что университеты являются автономными и независимыми учреждениями и самостоятельно принимают решения по всем учебным вопросам [9]. Однако при всей неоднородности системы образования существуют структуры, которые способны анализировать и контролировать ситуацию по всей стране: Совет министров образования Канады, Ассоциация ректоров университетов Канады, Канадская ассоциация педагогического образования, Канадская федерация преподавателей и др. В частности, Совет министров образования на протяжении многих лет проводит своё собственное исследование качества образования, аналогичное PISA, что отчасти объясняет высокие показатели Канады в этом проекте [10]

торое проводится по инициативе ОЭСР. В ходе исследования оцениваются знания и умения учащихся в возрасте 15 лет в области функционального чтения, математической грамотности и естественных наук. Всего с 2000 г. было проведено семь исследований PISA (один раз в три года). Согласно последнему исследованию 2018 г. Канада опережают лишь Китай, Сингапур и Эстония. По данным сайта ОЭСР. URL: https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png

¹ По данным сайта ОЭСР, в 2018 г. Канада занимала третью строчку в мире по заработной плате учителей после Люксембурга и Германии. URL: <https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>

² PISA (Programme for International Student Assessment) – международное исследование, ко-

Необходимо отметить, что отсутствие единой политики в области педагогического образования некоторые канадские исследователи считают скорее недостатком, чем преимуществом [11, с. 84]. Учитывая тот факт, что с 1995 г. в Канаде действует Соглашение о внутренней торговле (Agreement on International Trade – AIT), в соответствии с которым квалифицированные рабочие имеют одинаковые возможности для трудоустройства во всех провинциях, исследователи задаются вопросом, каким образом учителя, получившие разное образование, могут иметь одинаковые возможности трудоустройства по всей стране [12, с. 202].

Представители вузов также высказываются за установление общенационального диалога по вопросам образования. В 2006 г. ректоры канадских вузов подписали соглашение о начальном образовании учителей с целью создания общей нормативной базы в сфере педагогического образования. Но это соглашение носило лишь рекомендательный характер, так как на конституционном уровне сфера образования продолжала оставаться зоной ответственности провинций. При этом важнейшей идеей соглашения является стремление сохранить самостоятельность и индивидуальность каждой провинции и «всячески препятствовать унификации и стандартизации системы образования»³. Таким образом, Канада является уникальным примером того, как высокое качество образования во всей стране может быть достигнуто без активного вмешательства федерального органа управления при условии, что и вузы, и регионы самостоятельно обеспечивают высокий уровень образования, поддерживают конструктивный диалог со своими коллегами из других провинций, сохраняя в то же время свою уникальность,

специфику и многообразие образовательных программ.

Безусловно, существуют и общие для всех провинций характерные особенности системы педагогического образования. Так, в настоящее время все программы профессиональной педагогической подготовки осуществляются в Канаде на базе педагогических факультетов университетов по программе бакалавриата, по завершении которой выпускники получают степень бакалавра педагогики (англ. – Bachelor of Education). В контексте непрерывного образования степень бакалавра рассматривается как первый этап длительного профессионального обучения, которое должно продолжаться всю жизнь [13, с. 110]. В некоторых университетах предлагаются также магистерские и докторские программы подготовки учителей.

Всего на данный момент в Канаде подготовку учителей осуществляют 56 учебных заведений. Образовательные программы сильно различаются как по продолжительности, так и по количеству обучающихся: от 30 до 1200 выпускников в год в зависимости от специализации. Самыми востребованными и распространёнными являются программы подготовки учителей начальных классов и учителей-предметников средней и старшей школы (иностранного языка, математики, физического воспитания, химии, биологии). К узкоспециализированным можно отнести программы подготовки учителей для обучения детей раннего возраста, обучения представителей коренного населения Канады, обучения взрослых, учителей частных школ, специалистов в сфере лечебной педагогики и др. [14, с. 24]. Например, в Университете Монреаля (Квебек) на педагогическом факультете реализуются девять программ уровня бакалавра: воспитатель образовательных учреждений дошкольного образования, учитель начальных классов, учитель французского языка (родного и иностранного), учитель физического воспитания, учитель этики и религии, учитель математики, учитель есте-

³ Текст соглашения приводится на сайте Канадской ассоциации ректоров. URL: http://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2018/10/AC-DE-Accord-Général_FR.pdf

ственных наук, учитель обществознания и специалист в сфере ортопедагогики⁴.

Структура педагогического образования в Канаде

На первой ступени высшего образования в Канаде представлены две основные образовательные модели: параллельная (*concurrent model*) и последовательная (*consecutive model*) [15, с. 10]. Под *параллельной* моделью подразумеваются программы двойного диплома продолжительностью от четырёх до шести лет, когда студенты одновременно обучаются основам профессиональной педагогической деятельности и изучают специальные дисциплины. В итоге они заканчивают обучение с двумя степенями бакалавра – в области образования (B.Ed.) и по тому направлению, которое они выбрали для специализации. Например, обучение на педагогическом факультете Королевского университета в Кингстоне (Онтарио) предусматривает одновременное обучение на факультете искусств того же университета. Обучение длится 5,5 лет, в результате выпускник получает два диплома бакалавра – в области изобразительных искусств, музыки или естественных наук и в области педагогики⁵.

При *последовательной* модели студенты сначала получают степень бакалавра по гуманитарному или естественнонаучному направлению (бакалавр искусств – B.A. или бакалавр наук – B.Sc.), а затем поступают на программу профессиональной педагогической подготовки, продолжительность обучения на которой варьируется от двух-трёх семестров до двух лет в зависимости от университета. Выпускники также получают два диплома [12, с. 211]. Например, для поступления на педагогический факультет Университета Оттавы (Онтарио), который

является крупнейшим в мире билингвальным университетом (обучение осуществляется на французском и английском языках), нужно сначала проучиться не менее трёх лет по любой другой программе бакалавриата и сдать языковой экзамен. Обучение на педагогическом факультете длится два года, после чего выпускник получает степень бакалавра педагогики и может работать либо учителем начальных классов, либо учителем средней школы, либо учителем иностранного языка в зависимости от выбранной специализации. Учебный план в данном случае включает в себя курсы по основам педагогики и методике преподавания, а также педагогическую практику в школе⁶.

Наряду с двумя вышеперечисленными моделями, в Канаде практикуется так называемая единая модель (*sole model*), получившая широкое распространение в университетах франкоязычной провинции Канады Квебек. По структуре и содержанию эта модель схожа с параллельной моделью и представляет собой некий баланс предметных курсов и дисциплин по педагогике. Основное отличие состоит в том, что студент обучается на одном факультете и получает только один диплом – бакалавра педагогики (B.Ed.). Продолжительность обучения по данной программе составляет четыре года, включая 700 часов педагогической практики в школе, что составляет примерно 20% всей учебной нагрузки [12, с. 212]. Нужно подчеркнуть, что продолжительность школьных стажировок в Квебеке является самой высокой в Канаде.

В каждой из вышеперечисленных моделей есть свои преимущества и недостатки. Последовательные программы двойных дипломов дают выпускникам больше возможностей в плане трудоустройства, но при этом продолжительность обучения профессиональным педагогическим навыкам суще-

⁴ По данным официального сайта Монреальского университета. URL: <https://fse.umontreal.ca/etudes-de-1er-cycle/baccalaureats/>

⁵ По данным официального сайта Королевского университета. URL: <https://educ.queensu.ca/con-ed-reqs>

⁶ По данным официального сайта Университета Оттавы. URL: <https://education.uottawa.ca/fr/programmes/premier-cycle>

ственно короче по сравнению с унифицированными программами, представленными в Квебеке, следовательно, сокращается время на прохождение практики и исследовательскую работу. Вместе с тем последовательная модель позволяет студенту получить серьёзную фундаментальную подготовку по своей дисциплине, обеспечивая высокий уровень специальных знаний. Кроме того, к моменту начала обучения на факультете педагогики студенты приобретают не только обширные знания в своей области, но и определённый личный и часто профессиональный опыт и в целом становятся более зрелыми людьми, осознанно выбирающими преподавание в качестве основной профессиональной деятельности. Тем не менее, на наш взгляд, короткие программы в силу своей непродолжительности не могут в достаточной степени обеспечить будущих педагогов всем необходимым арсеналом методических и психологических компетенций. При параллельном обучении на двух факультетах недостатком является неизбежный разрыв между программами разных факультетов, что может привести к «фрагментарности» образования и отсутствию связей между предметными знаниями и педагогической подготовкой.

С целью привлечения большего количества абитуриентов многие университеты Канады предлагают как последовательные, так и параллельные программы обучения. Например, у абитуриентов педагогического факультета Университета Виндзор (Онтарио) есть выбор – двухлетняя последовательная программа на базе имеющегося высшего образования или пятилетняя параллельная программа обучения на двух факультетах университета⁷. В университетах Британской Колумбии также представлены и последовательные, и параллельные программы подготовки учителей, при этом наиболее востребованными являются последовательные программы (after-degree

programs), продолжительность обучения на которых варьируется от одного года (Университет Фрейзер Вэлли) до двух лет (Университет Тринити Уэстерн, Университет Томпсон Риверс и др.). Схожая ситуация и в других провинциях Канады – Альберте, Манитобе, Саскачевен, где программы подготовки учителей сильно различаются и по продолжительности, и по структуре, и по требованиям к поступающим, и по присваиваемым степеням [16, с. 45–46].

Ряд университетов предлагают обучение в аспирантуре (graduate program) с присуждением степеней «магистр педагогики» (M.Ed – Master of Education), «магистр искусств» (Master of Arts – M.A.) или «доктор философии» (Ph.D). Так, педагогический институт Университета Торонто (Онтарио) реализует магистерские и докторские программы в сфере педагогики по направлениям: «Образование для взрослых и развитие общества», «Психология развития и образование», «Психическое здоровье и психология консультирования», «Международное образовательное лидерство и политика» и др. Для поступления на обучение по программам магистратуры необходимо представить аттестат бакалавра с высокими баллами, мотивационное письмо о своих профессиональных интересах с упоминанием по крайней мере двух преподавателей факультета, научные интересы которых близки к интересам кандидата, два рекомендательных письма и подтверждение опыта работы по специальности⁸.

Содержание педагогического образования и оценка профессиональных компетенций студентов

Вне зависимости от модели обучения качество педагогического образования прежде всего связано с содержанием программ обучения, знаниями и навыками, которые

⁷ По данным официального сайта Виндзорского университета. URL: <http://www.uwindsor.ca/education/undergrad>

⁸ По данным официального сайта Университета Торонто. URL: https://www.oise.utoronto.ca/lhae/UserFiles/File/AECD_MEd_2020.pdf

студенты получают в процессе учёбы. С этой точки зрения имеет значение анализ учебных планов, перечня установленных компетенций и методов оценки результатов обучения будущих учителей.

Содержание программ зависит в первую очередь от выбранной специализации. Существенные различия присутствуют в программах подготовки учителей начальных классов, средней и старшей школы. Программы, предназначенные для учителей начальных классов, ориентированы на подготовку учителей широкого профиля. Программы подготовки учителей средней школы больше направлены на предметную специализацию. Тем не менее существует общий компонент во всех образовательных программах в сфере педагогики, который включает в себя следующие дисциплины: теория и методика обучения, методы обучения по специальным дисциплинам, методы оценивания, управление классом, разностороннее развитие детей и подростков, мотивация учащихся, исторические и философские основы педагогики, вопросы морали и этики, обучение детей с ограниченными возможностями или особыми потребностями, основы права / школьное право, социология образования, компьютерные технологии, управление конфликтами, работа с родителями или обществом, система школьного образования и управления.

Многочисленные исследования качества педагогического образования, проведённые в Канаде в последние десятилетия, свидетельствуют о недостаточно высоком уровне профессиональной подготовки учителей. Многие начинающие учителя жаловались, что не были полностью подготовлены к началу преподавательской деятельности. Согласно исследованию Р. Крокера, лишь 13% выпускников педагогических программ дали высокие оценки своим факультетам, 50% отметили хороший уровень [14, с. 71]. Основные расхождения между ожиданиями выпускников и реальностью касались таких аспектов, как управление классом, оценка результатов обучения, мотивация обучаю-

щихся, обучение детей с особыми потребностями, а также общение с родителями. Вслед за отчётами последовал ряд реформ, целью которых были усиление связи между школой и университетом, развитие компетентностного подхода, совершенствование систем мониторинга и оценки.

В контексте заявленной темы следует остановиться более подробно на ситуации в Квебеке. В 2001 г. Министерство образования этой провинции обнародовало официальный перечень профессиональных компетенций, необходимых будущему учителю. В объёмном документе (более чем на 250 страниц) подробно изложены основные принципы обучения будущих учителей и детально описана каждая из 12 профессиональных компетенций [17]. Не углубляясь в подробный анализ данного документа, отметим, что в качестве ключевых направлений педагогического образования обозначены развитие общей культуры педагога и профессионализация образования.

В данном документе речь идёт о том, что школа – это прежде всего место развития культуры обучающихся, а учитель – человек, умеющий поддержать своих учеников в процессе их обучения и развития, существенно расширяющий программный материал, изложенный в учебниках, а также способный критически осмысливать преподаваемую им дисциплину и программу обучения и создавать такие учебные ситуации, которые будут значимы для конкретной группы обучающихся. Кроме того, в число необходимых компетенций учителя входят безупречное владение речью (языком преподавания), способность организовывать работу класса, умение адекватно оценивать успехи учеников и уровень приобретённых знаний, конструктивно общаться и сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса (коллегами, администрацией, родителями, учениками), умение использовать информационные и коммуникационные технологии в учебно-воспитательном процессе и строить личную траек-

Таблица 1

Система оценок в университетах Канады⁹

Table 1

Evaluation system in Canadian universities

Оценка	Балльная шкала	Процентная шкала	Качественная характеристика
A+	4,3	90-100	ВЕЛИКОЛЕПНО превзошёл целевые показатели
A	4,0	85-89	
A-	3,7	80-84	
B+	3,3	77-79	ОЧЕНЬ ХОРОШО освоил содержание дисциплины
B	3,0	73-76	
B-	2,7	70-72	
C+	2,3	67-69	ХОРОШО в основном освоил содержание дисциплины
C	2,0	63-66	
C-	1,7	60-62	
D+	1,3	57-59	УДОВОЛСТВИТЕЛЬНО частично освоил программный материал
D	1,1	53-56	
D-	0,7	50-52	
E	0,5	49 и меньше	НЕУДОВОЛСТВИТЕЛЬНО не освоил программный материал
F	0,0		

торию своего профессионального развития [17]. Формирование данных компетенций обязаны обеспечить все педагогические факультеты Квебека.

Развитие вышеперечисленных компетенций происходит на протяжении всего периода обучения в процессе освоения различных курсов и прохождения практики. Критерии и формы оценивания компетенций определяются каждым преподавателем или руководителем практики. В контексте развития процедур оценки важно отметить, что в последние годы в Канаде,⁹ как и во многих других странах происходит постепенный переход от культуры тестирования к культуре формирующего оценивания, ориентированного на развитие обучающихся и совершенствование их знаний и навыков. К актуальным тенденциям в этой области можно отнести оценивание на основе заданий, требующих применения полученных навыков на практике [18, с. 634]. Изменение культуры оценивания влияет на программу

обучения учителей, так как понимание современных подходов к оценке и умение их использовать являются необходимым качеством будущих педагогов.

Что касается общепринятой традиционной системы оценивания в Канаде, то в разных провинциях оценки могут выставляться в баллах (GPA), буквах и процентах. На большей части территории используется буквенная оценочная система, но и здесь проявляется неоднородность университетского сектора. Университеты могут самостоятельно решать, какая оценка равняется какому баллу или проценту. В таблице 1 в качестве примера приводится оценочная шкала в баллах, используемая, в частности, в университетах Альберты, Квебека, Онтарио, и шкала в процентах, распространённая на Острове Принца Эдуарда, в Саскачевене и Британской Колумбии.

Однако, как было упомянуто выше, в разных университетах числовые значения могут различаться. Более того, у некоторых преподавателей есть своя шкала для преобразования оценок, выраженных в процентах, в буквенные оценки. Например, в Мон-

⁹ По данным таблицы преобразования оценок. URL: <https://www.ouac.on.ca/guide/olsas-conversion-table/#scale>

реальском университете преподаватель сам выбирает наиболее удобную для него шкалу оценивания и знакомит с ней студентов в самом начале курса. В конце каждого семестра рассчитывается совокупная сумма баллов, которая в среднем не должна быть ниже 2,0. Эта же оценка является пороговым значением, необходимым для получения диплома¹⁰. Для поступления в аспирантуру обычно требуется уровень оценки не ниже В.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет система мониторинга компетенций студентов педагогического факультета Монреальского университета, которая была внедрена в 2017 г. На электронной платформе, получившей название ÉducatUM, по итогам прохождения каждой дисциплины и практики преподаватель не только даёт буквенную оценку приобретённых знаний и навыков (А, В+, С- и т.д.) и оставляет различные примечания, но и оценивает уровень сформированности тех или иных компетенций, связанных с его курсом (из перечня 12 компетенций, утверждённых Министерством образования Квебека). В личном кабинете студент может отслеживать динамику развития своих компетенций по отзывам и комментариям, оставляемым преподавателями. Отметим интересный факт: если студент так называемый «средний», то есть у него нет ни особых достижений, ни явных проблем с компетенциями, преподаватель ничего ему не ставит; по умолчанию система выставляет средний балл. Но если студент превзошёл ожидания преподавателя или, наоборот, не достиг требуемого уровня по определённой компетенции, это обязательно фиксируется преподавателем в системе.

В конце семестра экзаменационная комиссия анализирует портфолио студентов, которые были выделены преподавателями,

и может, если сочтёт это целесообразным, отправить этим студентам либо поздравления, либо, в случае наличия проблемы, замечания, предлагая возможные варианты исправления ситуации или давая возможность студенту самостоятельно найти решение проблемы в течение определённого срока. Такой подход свидетельствует, как мы считаем, о стремлении не только выявить проблемных студентов, но и поощрить талантливых и активных молодых людей, а также стимулировать «среднячков» к проявлению инициативы. В то же время отсутствие необходимости комментировать работу всех студентов позволяет избежать формального отношения к оценке компетенций со стороны преподавателей, не обременяя их дополнительными отчётами.

Обычно комментарии по компетенциям вносятся одновременно с итоговыми баллами по курсу. В случае несогласия с комментарием преподавателя студент может на той же платформе разместить «документ-опровержение», доказывающий владение им данной компетенцией. Это может быть какая-либо письменная работа или подтверждение участия в каком-либо мероприятии, которое, по мнению студента, имеет отношение к компетенции и доказывает его заинтересованность в своём профессиональном развитии. Подобный документ может быть добавлен также в ответ на негативный комментарий комиссии. Например, если по курсу «Французский язык» студент получает комментарий «Проблемы», в качестве опровержения он может прикрепить заявление на запись на дополнительные курсы по изучению французского языка. Позднее преподаватель может добавлять новые комментарии.

Как было упомянуто выше, большое внимание в Квебеке уделяется ранней профессионализации будущих педагогов. Студенты проходят практику в школах каждый год начиная с первого курса обучения, что позволяет максимально диверсифицировать опыт практической работы и подготовить студентов к будущей профессиональной де-

¹⁰ По данным информационного буклета студентов педагогического факультета Монреальского университета. URL: https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/Guide_de_l_%C3%A9tudiant/2019-2020/Guide_de_l_%C3%A9tudiant_BES_2019-2020.pdf

тельности. Для того чтобы быть допущенным к прохождению третьей и четвёртой педагогической практики, студент должен иметь как минимум средний уровень владения компетенциями. Если, например, по 12-й компетенции «Быть ответственным и действовать в соответствии с нормами этики» у студента стоит примечание «Затруднения», его вообще не допускают до прохождения педагогической практики [15, с. 47].

На наш взгляд, подобное пристальное внимание к формированию и оценке компетенций оказывает положительное влияние на развитие личностных качеств студентов. Студенты гораздо серьёзнее относятся не только к своей академической успеваемости, но и к соблюдению норм поведения, межличностного общения, профессиональной этики. В целом, анализируя перечень формируемых компетенций и регламент программы обучения, можно сделать вывод, что особое внимание здесь уделяется таким качествам, как пунктуальность, честность, уважительное отношение к чужому мнению, к интеллектуальной собственности, к преподавателям и другим студентам. Это положительно влияет на формирование профессиональной идентичности будущих педагогов, осознанию и принятию этических норм выбранной профессии.

Кроме того, чётко сформулированные профессиональные компетенции будущих учителей и максимально ясные и прозрачные критерии их оценки выполняют важную образовательную функцию, так как в практической деятельности студенты – будущие учителя – будут ежедневно сталкиваться с необходимостью оценивать достижения обучающихся, и именно это умение – максимально объективно оценить ученика, как показывает практика, остаётся одним из самых сложных в работе молодого учителя. Поэтому формирование у будущих педагогов знаний и навыков в области оценивания, соответствующих современным подходам к оценке, является одной из основных задач педагогического образования.

Заключение

Итак, к основным тенденциям развития педагогического образования в Канаде можно отнести следующие:

- существенная диверсификация портфеля образовательных программ как в плане продолжительности и формы обучения (от однолетних на базе высшего до 6-летних программ двойного диплома, включая очные, заочные, вечерние), так и в выборе специализаций (от традиционных программ подготовки учителей начальных классов и средней школы до узкоспециализированных программ обучения);

- профессионализация образования (укрепление связей между университетом и школой, увеличение продолжительности педагогической практики до 950 часов в некоторых университетах);

- совершенствование форм и средств контроля результатов обучения, в особенности методов оценивания профессиональных компетенций;

- цифровизация образования, внедрение новых форм обучения и развитие исследовательской активности будущих педагогов.

Говоря о возможности применения опыта Канады в России, отметим, что повышение качества педагогического образования является одной из важнейших приоритетных и стратегических целей многих отечественных вузов, а разработка новых форм оценивания компетенций студентов относится к числу насущных проблем педагогов [19]. В частности, в Казанском федеральном университете недавно был реализован эксперимент по внедрению системы оценки профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов [20], что позволило определить проблемные зоны и усовершенствовать существующие программы. Учитывая, что российская система образования перешла на компетентностный подход, но при этом единой методологии оценивания компетенций студентов пока не имеет, изучение передового зарубежного опыта в этой сфере представляет для отече-

ственных исследователей теоретический и практический интерес.

Литература

1. *Перевощикова Е.Н.* Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 44–50.
2. *Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиников С.П.* Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта “Модернизация педагогического образования” // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13–28. DOI: 10.17759/pse.15200503
3. *Сафранцев Г.И.* О гармонизации профессионального образования педагога // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 150–154.
4. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
5. *Гребнев И.В., Чупрунов Е.В.* Проблемы педагогического образования с позиции исследовательского университета // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 5–11.
6. *Боднар С.С.* Общая характеристика основных тенденций развития профессионального педагогического образования в современной Канаде // Молодой учёный. 2010. № 5. Т. 2. С. 151–153.
7. *Матушевская Г.В.* Оценка эффективности подготовки студентов-стажёров во Франции как отражение практико-ориентированного подхода к процессу профессионально-педагогической подготовки // Актуальные проблемы педагогики и языкового образования: сб. статей научно-практ. конф. с межд. участием, Казань, 23–24 дек. 2016. Казань. Изд-во: К(П)ФУ, 2016. С. 139–150.
8. *Сабирова Д.Р.* Профессиональное педагогическое образование в Англии. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006. 143 с.
9. *Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л.* Управление качеством высшего образования: опыт Канады // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. № 4. Т. 6. С. 28–33. DOI: 10.12737/article_5b713f646e0d39.98507998
10. *Pelletier G.* Le Canada dans le PISA 2015: une aventure renouvelée au sein d'épreuves internationale // Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2017. No. 74. P. 16–18. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.5765>
11. *Thomas L.* What is Canadian about teacher education in Canada? Multiple perspectives on Canadian teacher education in the twenty-first century. Canadian Association for Teacher Educators, 2013. 445 p.
12. *Perlaza A.M., Tardif M.* Pan-Canadian Perspectives on Teacher Education: The State of the Art in Comparative Research // Alberta Journal of Educational Research. 2016. Vol. 62. No. 2. P. 199–219.
13. *Tardif M.* La formation à l'enseignement au Québec: bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir // Formation et profession. 2018. Vol. 26. No. 2. P. 110–121. DOI: 10.18162/fp.2018.a148
14. *Crocker R., Dibbon D.* Teacher education in Canada. Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008. 140 p.
15. *Gambhir M., Broad K., Evans M.* Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. Ontario Institute for Studies in Education, 2008. 30 p.
16. *Nickel J., O'Connor K., Falkenberg T., Link M.* Initial teacher education in Western Canada // Handbook of Canadian research in teacher education. Canadian Association for Teacher Education (CATE), 2015. P. 39–59.
17. *Martinet M.A., Raymond D., Gauthier C.* La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001. 254 p.
18. *Poth C.-A.* What assessment knowledge and skills do initial teacher education programs address? A Western Canadian perspective // Alberta Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. No. 4. P. 634–656.
19. *Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М.* Оценка компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 43–52.
20. *Голованова И.И., Телегина Н.В., Донецкая О.И.* Подготовка к профессиональной деятельности будущего педагога на основе разработанной системы оценки сформированности компетенций // Образование и саморазвитие. 2019. Т. 14. № 1. С. 57–67. DOI: 10.26907/esd14.1.07

Статья поступила в редакцию 17.01.20

Принята к публикации 14.03.20

Teacher Education in Canada: Current State and Development Trends

Nataliya V. Tikhonova – Senior Lecturer, e-mail: nvtikhonova@kpfu.ru

Kazan (Volga region) Federal University, Institute of International Relations, Kazan, Russia

Address: 18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. During the last few years, higher education has been the subject of constant transformation, innovations and reforms. In response to the new demands of the society, universities increase academic mobility, attract international students, introduce information technologies and new approaches to learning: personalized learning, problem-based learning, flipped classroom, distance learning, blended learning and so on. The role of a teacher in introducing new educational technologies and preparing the future generation is of great importance, so the main priority all over the world is to improve the quality of teacher education.

The purpose of this paper is to analyze the current state of initial teacher training in Canada, a country where a larger proportion of students performed at the highest levels of proficiency according to the most recent PISA study, which indicates the quality of teacher training. The paper discusses the main features of Canadian teacher education programs: the teacher education models, the program structure and duration, the program content as well as different methods for assessing student learning outcomes with particular attention paid to modern approaches to assessing the student professional competencies at Quebec teacher faculties. Based on a literature review, the results of comparative studies of Canadian researches as well as universities regulations and official websites information, we analyze the main trends in the teacher education in Canada.

Keywords: higher education in Canada, teacher education, teacher training models, quality assurance, evaluation, assessment, learning outcomes, assessing student outcomes

Cite as: Tikhonova, N.V. (2020). Teacher Education in Canada: Current State and Development Trends. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 155-166. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-155-166>

References

1. Perevoshchikova, E.N. (2017). An Innovative Approach to the Development of Master Programme in Teacher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 44-50. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bolotov, V.A., Rubtsov, V.V., Froumin, I.D., Margolis, A.A., Kasprzhak, A.G., Safronova, M.A., Kalashnikov, S.P. (2015). Information Analysis Product on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 20, no.5, pp. 13-28. DOI: 10.17759/pse.15200503 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Sarantzev, G.I. (2015). About the Harmonization of Professional Education of a Teacher. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 150-154. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Margolis, A.A. (2014). Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 19, no.3, pp. 41-57. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Grebenev, I.V., Chuprunov, E.V. (2015). Problems of Teacher Education from the Perspective of a Research University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 5-11. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Bodnar, S.S. (2010). General Characteristics of the Main Development Trends of Professional Teacher Education in Modern Canada. *Molodoy uchenyi* [Young Scientist]. Vol. 2, no. 5, pp. 151-153. (In Russ.)
7. Matushevskaya, G.V. (2016). [Assessing the Effectiveness of Training Student in France as a Reflection of a Practice-Oriented Approach to the Process of Professional and Pedagogical Training]. In: *Aktualniye problemy pedagogiki i yazykovogo obrazovaniya: Nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem, Kazan', 23-24 dek. 2016* [Topical Issues of Pedagogy and Language Education: Sci. and Pract. Conf. with Inter. Participation, Kazan, Dec. 23-24 2016]. Kazan: Kazan Federal Univ. Publ., pp. 139-150. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Sabirova, D.R. (2006). *Professionalnoye pedagogicheskoye obrazovaniye v Anglii* [Professional Teacher Education in England]. Kazan: Kazan Univ. Publ., 143 p. (In Russ.)
9. Ratner, F.L., Tikhonova, N.V. (2018). Quality Management in Higher Education: The Experience of Canada. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and Monitoring in Education*. No. 4, pp. 28-33. DOI: 10.12737/article_5b713f646e0d39.98507998 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pelletier, G. (2017). Le Canada dans le PISA 2015 : une aventure renouvelée au sein d'épreuves internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. No. 74, pp. 16-18. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.5765>
11. Thomas, L. (2013). *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century*. Canadian Association for Teacher Educators, 445 p.
12. Perlaza, A.M., Tardif, M. (2016). Pan-Canadian Perspectives on Teacher Education: The State of the Art in Comparative Research. *Alberta Journal of Educational Research*. Vol. 62, no. 2, pp. 199-219.
13. Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec: bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir. *Formation et profession*. Vol. 26, no. 2, pp. 110-121. DOI: 10.18162/fp.2018.a148
14. Crocker, R., Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada*. Society for the Advancement of Excellence in Education, 140 p.
15. Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. Ontario Institute for Studies in Education, 30 p.
16. Nickel, J., O'Connor, K., Falkenberg, T., Link, M. (2015). Initial Teacher Education in Western Canada. In: *Handbook of Canadian Research in Teacher Education*. Canadian Association for Teacher Education (CATE), pp. 39-59.
17. Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 254 p.
18. Poth, C.-A. (2013). What Assessment Knowledge and Skills Do Initial Teacher Education Programs Address? A Western Canadian Perspective. *Alberta Journal of Educational Research*. Vol. 58, no. 4, pp. 634-656.
19. Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2016). Competence Assessment: Challenges and Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (197), pp. 43-52. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Golovanova, I.I., Telegina, N.V., Donetskaya, O.I. (2019). Preparation for Future Teacher Professional Activity Using a System for Assessing the Formation of Competences. *Obrazovanie i Samorazvitie = Education and Self-Development*. Vol. 14, no. 1, pp. 57-67. DOI: 10.26907/esd14.1.07 (In Russ., abstract in Eng.)