

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ  
"КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"

На правах рукописи

ДРЕЕРМАН Марк Григорьевич

УДК 378.13: 811

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ

13.00.01 – общая педагогика и история педагогики

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
Глузман Александр Владимирович,  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент АПН Украины

Ялта - 2007

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ.....	12
1.1. Высшее педагогическое образование в Израиле как область системного исследования и объект сравнительного анализа.....	12
1.2. Системно-исторический анализ основных этапов становления системы высшего образования в Израиле.....	21
1.3. Высшее педагогическое образование в Израиле в контексте общемировых образовательных процессов.....	39
Выводы к первой главе.....	90
ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ В НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ.....	93
2.1. Концептуальные основы современной системы высшего педагогического образования Израиля.....	93
2.2. Учебный процесс в педагогических университетах и колледжах Израиля: содержание, структура, функции.....	137
2.3. Методика экспертной оценки основных тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле.....	153
Выводы ко второй главе.....	199
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ.....	202
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	207
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	223

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В последние годы в Украине происходят существенные социально-экономические изменения и реформирование системы образования, успешное осуществление которого связано с изучением позитивного мирового опыта. В международных правовых документах ЮНЕСКО, Совета Европы, Организации Международного Сотрудничества и Развития, Международной организации Труда учителя XXI столетия провозглашаются носителями общественных изменений. Особое значение приобретает проблема качества подготовки специалистов педагогических профилей в связи с их будущей многофункциональной деятельностью в условиях общеевропейского образовательного пространства. В связи с этим, одним из важнейших направлений модернизации отечественного высшего педагогического образования является сравнительный анализ содержания, структуры, функций, организационных форм и технологий обучения студентов за рубежом и в Украине.

В последние десятилетия в отечественной педагогике высшей школы рассматриваются ведущие направления современной реформы высшего педагогического образования в Англии (Ю. Кищенко, О. Леонтьева, А. Паринов), профессионально-педагогическая подготовка учителей в Великобритании (Н. Яцишин), система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в Германии (В. Гаманюк, Т. Вакуленко), проблема педагогического мастерства учителей в теории и практике педагогического образования США (Я. Колибабьюк, Т. Кошманова, Т. Осадчая, Р. Роман), система подготовки педагогических кадров в Норвегии (В. Семилетко), Канаде (Л. Карпинская), становление и развитие системы подготовки учителей в Чехословакии (В. Кеминь), профессиональной подготовки учителей в высших учебных заведениях Японии (О. Озерская, Т. Свердлова).

Успешно исследуются вопросы высшего педагогического образования в странах Западной Европы (Л. Пуховская), сравнительного анализа развития системы подготовки педагогических кадров в Украине и за рубежом (А. Глузман, С. Когут, М. Лещенко, О. Сухомлинская), отдельные аспекты системы высшего педагогического образования за рубежом (Б. Вульфсон, С. Головки, А. Джурицкий, Н. Лизунова, З. Малькова, И. Марцинковский, Н. Никандров, Т. Яркина), теоретические основы реформирования системы образования в Израиле (В. Сыркин), подготовка педагогических кадров в израильских университетах и колледжах (А.Глузман), модели коллективистского воспитания (Г. Хиллиг), философия еврейского образования (Ц. Курцвайль, М. Бубер, В. Слуцкий). Вместе с тем, указанные направления исследований не исчерпывают всех вопросов профессионально-педагогической подготовки студентов Израиля. Высшее педагогическое образование в Израиле до настоящего времени не было предметом комплексного исследования.

Противоречия, которые возникли между: ростом престижа образования и неопределенностью перспектив развития высшего педагогического образования в Израиле; современными требованиями к созданию целостной системы подготовки педагогов в условиях высшей израильской школы и недостаточной разработанностью научно-методологических, педагогических и методических аспектов проблемы; фундаментальным универсальным теоретическим образованием и недостаточным уровнем практической подготовки студентов педагогических вузов Израиля к педагогической деятельности; массово-репродуктивной подготовкой преподавателя в университетах и колледжах Израиля и индивидуально-творческим характером его будущей деятельности и определили выбор *темы* диссертационного исследования **«Становление и развитие высшего педагогического образования в Израиле».**

**Связь с научными программами, планами, темами.** Исследование проводилось в рамках комплексных проблем “Разработка инновационных

технологий подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства» (№ 0103v004597) и «Интеграция содержания психолого-педагогической подготовки будущих учителей» (№ 030v5005832), разрабатываемых в Республиканском высшем учебном заведении «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), а также проблематики научных исследований, выполняемых учеными Института педагогического образования и образования взрослых Академии педагогических наук Украины. Автором исследовалась система профессиональной подготовки педагогических специалистов в Израиле в аспекте сравнительной педагогики.

**Цель исследования** заключается в выявлении сущности, исторической эволюции, факторов, генезиса, особенностей современного становления, структурирования и функционирования, а также определения тенденций развития высшего педагогического образования Израиля.

**Задачи исследования:**

- 1) определить понятия «высшее педагогическое образование в Израиле», методологические основы изучения истории, теории и практики подготовки педагогических кадров в Израиле;
- 2) проанализировать этапы развития и современное состояние системы высшего педагогического образования в Израиле;
- 3) раскрыть основные положения концепции современного высшего педагогического образования в Израиле;
- 4) разработать программу проведения экспертной оценки и методику выявления основных тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле;
- 5) определить и классифицировать основные направления развития израильского высшего педагогического образования на основе теоретического анализа и экспертной оценки.

**Объектом исследования** является высшее педагогическое образование в Израиле.

**Предмет исследования** – сущность, закономерности и основные тенденции развития профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего образования Израиля.

**Гипотеза исследования** базируется на предположении о том, что комплексное исследование современной эволюции феномена профессиональной подготовки учителей в Израиле возможно на основе разработки и реализации экстраполяционного и целевого подходов. В соответствии с первым, *экстраполяционным* подходом состояние исследуемого явления должно рассматриваться и описываться с точки зрения представлений о высшем педагогическом образовании Израиля в системе сложившихся отношений, взаимосвязей, взаимозависимостей. Достичь этого можно в процессе анализа основных закономерностей, имеющих место в историческом прошлом, настоящем и перенесении этих закономерностей в будущее. Второй подход основан на *целевом* описании израильского высшего педагогического образования, исходя из современных концепций, подходов, теорий, связанных с тенденциями развития общемировых образовательных процессов.

*Общая гипотеза* исследования конкретизирована в ряде *частных*, ее составляющих:

1) успешная реализация функционального предназначения профессиональной подготовки учителей в условиях израильской национальной системы педагогического образования возможна при условии сбалансированности *общих* характеристик для европейских стран (содержания, структуры, функций) и *особенных* черт, присущих национальной системе подготовки педагогических кадров;

2) эффективность функционирования национальной системы профессиональной подготовки учителей зависит от наиболее полного учета общих тенденций развития теории и практики педагогического образования и сохранения культурно-национальных традиций в области профессиональной подготовки учителей, особенно ее национальных форм;

3) исследование закономерных тенденций развития высшего педагогического образования Израиля возможно при рассмотрении его как системы подготовки педагогических кадров, имеющей специфическое содержание, структуру и функции.

*Общая методология* исследования основывается на общефилософских положениях о единстве и взаимообусловленности явлений объективной действительности; принципах системного подхода и элементах системного анализа; идеях системного строения и единства сознания и деятельности. Системный подход, выступающий в качестве основного методологического метода исследования, позволил рассматривать изучаемое явление с точки зрения его содержания, структуры, функций, раскрыть системно-исторические связи, особенности трансформации израильского высшего педагогического образования со времени его зарождения по настоящее время.

*Конкретная* методологию исследования опирается на основные положения концепций педагогического образования, теорий развивающего и проблемного обучения, личностно ориентированного и индивидуально-творческого подходов к подготовке студентов в университетах и колледжах, а также на современные подходы к социальной роли педагога с точки зрения гуманизации и демократизации всех сторон социальной жизни.

*Теоретико-методологическими основами* исследования являются положения и выводы фундаментальных теорий и концепций сравнительной педагогики (В. Вульфсон, В. Кеминь, М. Кларин, З. Малькова, Н. Никандров, Л. Пуховская, О. Сухомлинская и др.); современной философской компаративистики (Р. Арцишевский, М. Бубер, М. Корнеев, О. Колесников и др.); личностного и профессионального становления педагогов (А. Алексюк, В. Загвязинский, Л. Нечепоренко, Е. Пехота, В. Семиченко, В. Якунин и др.); развития высшего педагогического образования в Украине (А. Глузман, Н. Демьяненко, Н. Евтух, В. Луговой, В. Майборода и др.); профессионально-педагогической подготовки специалистов в зарубежных странах (Т. Вакуленко, Ю. Кищенко, Я. Колибабьюк, О. Леонтьева, Т. Осадчая, В. Семилетко и др.).

В связи с методологией, целью и задачами применялся следующий комплекс *методов исследования*: теоретический поиск: анализ и сравнение особенностей развития системы высшего образования в странах мира, теоретическое моделирование перспективной модели развития высшего образования в Израиле; методы междисциплинарного синтеза, концептуально-сравнительный анализ (в частности, логико-индуктивный, дедуктивный); системно-структурный и системно-функциональный методы для определения содержания, структуры и функций израильского высшего педагогического образования; эмпирические: анкетирование, опрос, интервью, беседа с ведущими преподавателями израильских университетов и колледжей, являющихся экспертами; контент-анализ научно-методической литературы по проблеме исследования; прогностические: экспертных оценок, обобщения независимых характеристик, метод Дельфы для проведения экспертизы результатов исследования; статистической обработки результатов: количественный и качественный анализ результатов экспертизы с целью конкретного обобщения системы, которая исследуется.

*Опытно-экспериментальная база.* Исследовательская работа проводилась на базе Еврейского университета в Иерусалиме, Тель-Авивского и Хайфского университетов, университета им. Бар-Илана, Израильского технологического института «Технион», Открытого университета Израиля, женского академического колледжа «Орот Израэль» (Элькана), Иерусалимского женского колледжа «Михлала», государственного педагогического колледжа «Семинар а-Кибуцим», педагогического колледжа им. Левинского. В исследовательской работе приняли участие 30 преподавателей университетов и педагогических колледжей Израиля, выступающие в качестве экспертов. Исследование основывается на изучении и использовании опыта подготовки учителей в Израильском политехническом университете «Технион», научно-исследовательском институте им. Вейцмана, педагогических колледжах им. Давида Елина, «Бейт-Берл», «Орот», педагогической школе кибуцного движения «Ораним».



**Научная новизна** и теоретическое значение полученных результатов заключается в системной, методологической, историко-педагогической, теоретической и практической разработке проблемы высшего педагогического образования в Израиле. *Впервые* высшее педагогическое образование в Израиле стало предметом комплексного исследования, которое осуществляется в ретроспективе, при изучении его современного состояния и перспектив. Определены основные характеристики и особенности системы высшего педагогического образования в Израиле. Проанализированы теоретические модели организации педагогического процесса в университетах и колледжах, обеспечивающие единство общенаучной, специальной, психолого-педагогической, научно-исследовательской, культурологической и практической педагогической подготовки специалистов. Уточнены основные концепции развития высшего педагогического образования в Израиле, этапы и направления этого развития: до создания государства Израиль (1920-1948 гг.), в период становления государства (с 1948 г. до реформ 70-х годов) и на современном этапе. Разработаны методика определения ведущих направлений развития высшего педагогического образования в Израиле и специальная программа проведения экспертной оценки. Выявлены и классифицированы основные организационные и содержательно-процессуальные тенденции системы подготовки педагогов в Израиле. *Получили дальнейшее развитие* идеи сравнительного анализа содержания, структуры и функций подготовки педагогических кадров в европейских странах и Израиле.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке и внедрении: конкретных методов изучения высшего педагогического образования, выявлении его современного состояния и тенденций развития; в подготовке и использовании в Таврическом национальном университете им. В.И. Вернадского, Республиканском высшем учебном заведении «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) и Республиканском высшем учебном заведении «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь) программы спецкурса «Высшее педагогическое образование в

Украине и за рубежом: история и современность». Результаты, полученные в ходе исследования, и сформулированные итоговые положения могут быть использованы в исследованиях по теории и истории педагогики, философии образования, сравнительной педагогике, а также для разработки спецкурсов и проведения спецсеминаров как в системе подготовки будущих учителей, так и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

*Достоверность* полученных результатов исследования обеспечены методологической и теоретической обоснованностью его исходных позиций, применением комплекса взаимосвязанных методов исследования, соответствующих цели, гипотезе и задачам исследования; репрезентативностью и статистической значимостью; соединением качественного анализа со статистическими методами обработки полученных результатов; многолетней апробацией основных концептуальных положений исследования, сравнением диагностико-прогностического материала экспериментальной части исследования с объективными показателями полученных результатов, а также позитивными последствиями их внедрения.

*Апробация* результатов исследования осуществлялась в процессе их обсуждения на Международных, региональных, республиканских научно-практических конференциях «Профессионализм педагога в контексте Болонского процесса» (Ялта, 2005, 2006); «Развитие системы гуманитарного образования в поликультурном регионе» (Ялта, 2006), «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» (Ялта, 2007), на конференциях профессорско-преподавательского состава и заседаниях кафедры педагогики Крымского гуманитарного университета (2005-2008 гг.), кафедры педагогики Таврического национального университета им. В.И. Вернадского (2005-2006 гг.). Концептуальные подходы, теоретические взгляды и практические находки использовались при чтении лекций по циклу педагогических дисциплин и спецкурсов «Высшее образование в Украине и за рубежом: история и современность», «Педагогика и психология высшего образования», для магистрантов, аспирантов и соискателей Таврического национального

университета им. В.И. Вернадского, Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет (г. Ялта) и Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь).

**Публикации.** Результаты диссертационного исследования нашли отражение в 5 публикациях, из них 4 – в научных специализированных изданиях.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, общих выводов, списка использованной литературы (181 источник, из них 10 на иностранных языках), приложений. В работе помещены 22 таблицы, 7 приложений на 85 страницах. Общий объем работы составляет 206 страниц.

# ГЛАВА 1

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗРАИЛЕ

### 1.1. Высшее педагогическое образование в Израиле как область системного исследования и объект сравнительного анализа

Историческое развитие педагогической теории характеризуется тенденцией к выработке определенного концептуального аппарата, с помощью которого можно описывать и исследовать все многообразие разнокачественных педагогических явлений. В последние два десятилетия постепенно складывается пусть еще не совершенный, но уже достаточно продуктивный для исследования и преобразования сложных педагогических объектов научный инструментарий, основанный на системном подходе.

В педагогике высшей школы системный подход начал применяться сравнительно недавно. Одной из первых публикаций по этому вопросу стала вышедшая в 1970 году статья Ф. Королева о возможностях применения системного подхода в педагогических исследованиях [89]. Впоследствии системный подход широко используется в работах, посвященных различным проблемам обучения, воспитания и развития учащихся и студентов. Прежде всего, системный подход становится ведущим методом в новой области педагогических знаний – методологии педагогики. В конце 70-х – начале 80-х годов были опубликованы работы М. Данилова, Т. Ильиной, В. Краевского, Н. Кузьминой, И. Лернера, М. Скаткина, З. Равкина и др., в которых с позиций системного подхода исследуются содержание, структура и функции обучения учащихся общеобразовательных школ и студентов вузов. В 1974 году вышел в свет фундаментальный труд М. Кагана, посвященный системному анализу человеческой деятельности в философском, психолого-педагогическом и культурологическом ракурсах [77].

В эти же годы системный подход стал реализовываться в процессе осмысления целостного построения учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах и вузах. Появились первые серьезные работы в плане обоснования педагогических систем (В. Беспалько, Л. Зорина, Г. Легонький, В. Викторова, П. Фролов), систем воспитания школьников (В. Караковский, Ю. Конаржевский, М. Поташник, А. Сидельковский, Ю. Сокольников, Н. Степаненков). С позиций системного подхода начали рассматриваться вопросы профессионально-педагогической подготовки студентов пединститутов и университетов (А. Алексюк, В. Ильин, В. Кан-Калик, В. Загвязинский). Проблемы системной подготовки педагогов в условиях университетского образования нашли отражение в ряде тематических сборников. В докторских диссертациях, посвященных проблемам профессионально-педагогической подготовки студентов университетов (А. Глузман, Л. Нечепоренко), совершенствованию методической системы (В. Сагарда), формированию системного мышления студентов (В. Семиченко), а также различным вопросам развития высшей педагогической школы (В. Луговой, В. Майборода, Г. Нагорная, Е. Пехота и др.), зарубежной высшей школы (Л. Пуховская, Т. Кошманова) системный подход выступает в качестве основного методологического метода исследования.

Опора на разработанные русскими и зарубежными учеными (А. Аверьянов, П. Анохин, В. Афанасьев, И. Блауберг, В. Кузьмин, В. Сагатовский, В. Садовский, М. Сетров, А. Уемов, Э. Юдин, Г. Бунш, Р. Джонсон, Ф. Каст, Д. Клиланд, В. Кинг, У. Портер, С. Янг) положения системного подхода позволяет определить границы его применения в педагогике высшей школы и сравнительной педагогике, реализовывать основные принципы при конструировании и апробировании различных педагогических систем.

Одним из исходных моментов в системном исследовании является выделение совокупности признаков и их системное описание, которые выступают в качестве критериев жизнеспособности системы. Так, в

“Философском энциклопедическом словаре” И. Блауберг и Э. Юдин системный подход определяют как “направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем... Он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление многообразных типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину” [33, с. 612-614]. Авторы подчеркивают необходимость рассмотрения системных явлений с точки зрения организованности, структурности, функциональности, целостности.

Однако, на самом деле системный объект или явление обладает значительно большим количеством признаков, свойств, характеристик. Контент-анализ литературы, посвященной различным отраслям знаний (социологии, техники, медицины, механики, математики, биологии и т.д.), позволил выделить множество свойств системы, которые могут быть представлены в следующей условной таблице 1.1:

*Таблица 1.1*

**Основные свойства системных объектов, предметов и явлений**

целостность	функциональность	эффективность
организованность	информационность	надежность
совместимость	коммуникабельность	экономичность
иерархичность	технологичность	автономность
цикличность	агрегативность	открытость
структурность	быстродействие	окупаемость
интегративность	управляемость	динамичность
комплексность	устойчивость	экстенсивность
параметричность	адаптивность	интенсивность
сложность	наблюдаемость	оптимальность
стабильность	эволюционность	неопределенность
случайность	рекурсивность	внешность
дефицитность	синергичность	безразличность

Однако, такое множество свойств общей теории систем не означает, что все они в полном объеме должны присутствовать при изучении, моделировании или апробации определенной системы. При исследовании педагогических явлений обычно руководствуются необходимым и достаточным количеством системных характеристик. Сущность системного подхода к педагогическому явлению проявляется, прежде всего, в следующих признаках:

1. Любая система состоит из *компонентов*, которые непосредственно образуют *целое*. При системном исследовании определение компонентов изучаемого явления происходит в связи и с учетом их “места” в целом. Взаимодействие элементов целого обуславливает наличие новых “системных” качеств, несвойственных образующим ее частям, элементам, являющихся результатом их интеграции.

С. Архангельский в обосновании системы обучения в высшей школе относит к основным компонентам учебного процесса содержание образования, учебную и научную деятельность преподавателей, средства, формы, методы обучения и учебную работу студентов [16, с 88]. Н. Кузьмина считает, что любая педагогическая система включает пять основных структурных и функциональных компонентов: педагогическую цель, учебную и научную информацию, средства педагогической деятельности учащихся и педагогов. Далее Н. Кузьмина отмечает: “Чтобы сказать, чем одна педагогическая система отличается от другой или что у них общего, нужно провести сравнение одновременно по пяти структурным компонентам” [96].

2. Представление о целостности системы конкретизируется через понятие *связи*. Система – это не просто совокупность или сумма компонентов, а их целостное множество, характеризуемое системообразующими связями. Благодаря последним комплекс компонентов превращается в органичное целое, когда все элементы связаны между собой и изменение одного из них ведет к изменению всех остальных.

3. Совокупность связей приводит к понятию *структуры и организации* системы, которые отражают ее строение и внутреннюю форму, комплекс

специфических отношений между компонентами целого. В. Афанасьев отмечает: “Целостная система – это такая система, в которой внутренние связи частей между собой являются преобладающими по отношению к движению этих частей и к внешнему воздействию на них” [17, с. 26].

4. Многообразие элементов, их системных связей предполагают *иерархическое* строение системы, упорядоченную последовательность ее различных компонентов и уровней взаимосвязи между собой. Иерархия проявляется в том, что компоненты системы испытывают воздействие не одного непосредственно связанного с ним компонента, а множества других, прямо с ним не связанных. Исследователь проблемы формирования профессионально-педагогической направленности студентов университетов Г. Томилова справедливо отмечает, что университет и совершаемый в нем процесс обучения и воспитания в свете системного подхода есть динамическая информационная система, включающая в себя различные подсистемы и элементы.

5. Способом регулирования системы как многоуровневой иерархии выступает *управление*, характерным для которого являются различные формы и способы связи уровней, обеспечивающие системе оптимальное *функционирование и развитие*. Функционирование – источник и способ жизнедеятельности системы. Именно в процессе функционирования возникают предпосылки для перехода системы на более высокую ступень ее совершенствования. Выполняя свое назначение, компоненты системы способствуют достижению специфических частно-системных целей. Последние, в свою очередь, являются средством достижения общей цели.

6. Наличие управления делает необходимым поиск и формулировку системообразующего компонента, объединяющего множество в единое целое. Под системообразующими факторами понимают все явления, силы, вещи, связи и отношения, которые приводят к образованию системы. Системообразующим фактором может быть результат функционирования системы (П. Анохин), регулярные и иррегулярные (В. Амбарцумян), время или будущее (А.



Аверьянов). С точки зрения управления педагогической системы фактором, объединяющим компоненты в единое целое, является *цель*. Мы разделяем точку зрения В. Афанасьева, который пишет: "Целостная система – система целесообразная, стремящаяся к достижению определенной цели" [17, с. 34]. Цель требует средств, действий по ее реализации. Действия системы, ее элементов с применением определенных средств для достижения цели есть не что иное, как *функция, способ "жизнедеятельности" системы*.

Взяв за основу указанные выше признаки системы, мы определили *область системного анализа* изучаемого явления. Системное представление о высшем педагогическом образовании Израиля можно получить, рассмотрев *цели, механизм отбора абитуриентов, многоуровневую структуру, полифункциональное содержание образования, комплекс организационных форм, методов, средств и технологий обучения, специфику построения учебно-воспитательного процесса, особенности последипломного повышения квалификации специалистов*. Именно такое интегративное рассмотрение элементов в их взаимосвязи и взаимодействии позволит исследовать высшее педагогическое образование Израиля как *систему*.

Однако, констатации лишь современного состояния израильского высшего педагогического образования без связи его с прошлым и будущим недостаточно. Высшее педагогическое образование Израиля имеет свою историю, традиции, перспективы. На протяжении всего периода развития система педагогического образования функционировала как некая целостность с присущими ей определенными характеристиками. Изменение одного из ее компонентов приводило к реорганизации всей системы. В то же время реформы высшего образования, реорганизации высшей школы, происходящие в ходе исторических преобразований, влияли на коренное изменение содержания, структуры и функций высшего педагогического образования Израиля. Раскрыть особенности этих изменений, рассмотреть позитивные и негативные тенденции развития высшего педагогического образования Израиля, где связи содержания,

структуры и функций приобретают универсальный характер – важнейшие задачи, которые предстоит решить в настоящем исследовании.

Учебный процесс в университетах и колледжах представляет педагогически обоснованную, взаимосвязанную систему структурных и функциональных компонентов. В этой связи чрезвычайно важным для нас является изучение организации и координации циклов учебных дисциплин, видов, методов, форм и технологий обучения студентов. Особый интерес для исследования представляет структура и организация высшего педагогического образования Израиля как многоуровневой системы, включающей подготовительный этап к обучению в вузе, непосредственно научно-методическую и практическую педагогическую подготовку специалиста, последипломное повышение его квалификации. Комплекс связей, сложившихся между этими уровнями подготовки, отражают качество и эффективность деятельности выпускников университетов и колледжей в качестве учителя, преподавателя.

Высшее педагогическое образование Израиля как система включает в себя подсистемы частного порядка. Содержание образования, педагогический процесс в университетах и колледжах, комплекс теоретического и практического обучения, взаимодействие субъектов можно рассматривать как самостоятельные подсистемы. Одновременно педагогическое образование является частью целостной системы высшего образования Израиля.

Влияние, которое испытывает высшее педагогическое образование в ходе трансформирования отдельных частей, является способом выражения его самодвижения. Педагогическое образование, отражая реальность происходящих социально-экономических, культурно-образовательных событий, находится в постоянном движении. От того, в какой форме развития пребывают элементы системы, зависит ее движение вперед или назад. Поэтому рассмотрение особенностей развития высшего педагогического образования в различные периоды истории Израиля будет связано с характерологическими изменениями, происходящими с каждым из элементов и системой в целом.

Именно эти изменения, в конечном счете, и определяют тенденции развития израильского высшего педагогического образования.

Исследование проблемы высшего педагогического образования Израиля не ограничивается лишь вопросами организации и содержания подготовки студентов к педагогической деятельности. Невозможно вычленить эту функцию и рассмотреть ее вне других, характеризующих университет как социальный институт. Основными функциями высшего педагогического образования традиционно считаются: общенаучное образование студентов, проведение исследований, распространение научных знаний, сервисное обслуживание общества. В процессе подготовки педагогических кадров университеты и колледжи Израиля вместе с тем реализуют ряд частно-системных функций: проводят профориентационную работу, осуществляют подготовку научно-педагогических кадров, переподготовку и повышение квалификации работников образования, координируют научно-методическую работу в средних и средне-специальных учебных заведениях, издают учебно-методическую литературу для студентов вузов и учащихся общеобразовательных школ. Процесс и результат управления системой высшего педагогического образования, как неразрывно связанного, цельного комплекса, найдут отражение в исследовании процесса подготовки учителей в университетах и колледжах Израиля.

Описанные основные признаки в своей совокупности позволяют обосновать необходимость и возможность использования системного подхода как базовой методологии осуществляемого анализа, обеспечивающего синтез научных знаний о высшем педагогическом образовании Израиля. Результатом проведенного системного анализа различных сторон высшего педагогического образования Израиля, как системного явления, должен стать синтез знаний, их интеграция на качественно новом уровне.

Поскольку процедура выведения системных знаний, научного синтеза имеет специфику, остановимся на этом аспекте познания чуть подробнее. Применительно к проблеме нашего исследования методологически и

теоретически важно раскрыть три основных направления:

во-первых, *синтез собирательный*, преодолевающий узкое рассмотрение одного из аспектов высшего педагогического образования Израиля. Главным условием данной работы является целостное рассмотрение образовательного феномена, каким представляется процесс подготовки педагогов в университетах и колледжах, его основных компонентов во взаимосвязи и взаимодействии. В качестве обязательных и достаточных для системного анализа элементов мы выделяем *цель, структуру подготовки педагога (включая довузовский, университетский и последипломный уровни), содержание профессионально-педагогического образования, формы, методы и средства обучения студентов, способы сотрудничества субъектов педагогического процесса*. В данном исследовании речь идет не о простом суммировании разнокачественных явлений, а об анализе элементов, которые характеризуют высшее педагогическое образование как систему;

во-вторых, *синтез расширяющий* предмет познания за счет исследования этапов развития израильского высшего педагогического образования в ретроспективе, оснований его функционирования в различные периоды истории. Особое значение приобретает синтез многомерного понимания исследуемой проблемы в связи с изучением особенностей подготовки педагогических кадров в университетах и колледжах развитых стран мира. Важнейшей задачей является анализ общей исторической картины в сочетании с особенным, присущим только в конкретный период и в определенных условиях. Это соответствует пониманию системы высшего педагогического образования как развивающейся системы с изменяющимися характеристиками;

в-третьих, *синтез прогностический*, являющийся в научно-практическом знании средством перспективного осмысления, предвидения путей развития высшего педагогического образования Израиля, моделирования различных вариантов его функционирования в качестве целостной системы.

Таким образом, системный подход, являющийся методологической основой исследования, позволит исследовать систему высшего педагогического

образования с позиций его структуры, содержания и функций, рассмотреть существенные характеристики данной системы. Реализация процедур системного подхода позволит определить основы научной теории высшего педагогического образования в Израиле, объяснить условия его возникновения и функционирования, наметить тенденции развития педагогического образования в израильских университетах и колледжах.

## **1.2. Системно-исторический анализ основных этапов становления системы высшего образования в Израиле**

Исторический подход к исследованию высшего образования в Израиле предполагает *два основных* направления поиска. *Первый*, традиционный, включает историческое описание возникновения и становления отдельных высших учебных заведений во временной последовательности, их трансформирование в зависимости от социальных и экономических условий, анализ специфики функционирования в сравнении с другими специальными образовательными учреждениями (школами, колледжами, семинариями, институтами). Как показывает практика, круг исследовательских интересов в данном направлении широк: от детализированного описания деятельности одного университета в краткий период времени до попыток обобщенного описания сущностных характеристик рассматриваемого явления в определенную эпоху и в конкретной общественной формации и определения современных тенденций развития высшего образования. Особенностью этих исследований является то, что в них происходит осмысление сложившейся практики высшего образования Израиля в исторической ретроспективе.

*Второе направление* поиска содержит принципиально иную ориентацию. Оно предполагает не только осмысление исторического опыта, но и создание концептуальных моделей подготовки специалистов с целью решения существующих на данном этапе проблем и достижения нового уровня высшего образования. Такого рода поиск связан с философией и методологией высшего

образования и направлен на определение целей, ценностных ориентаций, функций университета, получение выводов, рекомендаций, способствующих целенаправленным изменениям в стратегии университетского педагогического образования. “Философия университетского образования, - пишет Н. Ладыжец, - с этих позиций представляет собой осмысление способов бытия университетского образования в мире, в контексте исторического и синхронного диалогизма. Без анализа сущности современного университета решение частных вопросов, как в общем, так и в локальном социокультурном пространстве, будет носить половинчатый, эмпирический и ситуативный характер. Прояснение миссии ведущего образовательного подразделения, его ценностей и границ функциональности, равно как мотивации и действительных ориентационных возможностей личности, способствует оптимизации в выработке образовательных стратегий и результативности их реализации. Формирование такого рода стратегий невозможно вне фундаментальной образовательной теории, философского осмысления прошлого опыта, современного состояния, проблем, перспектив развития университетского образования” [102, с. 3-4].

Несмотря на различный характер указанных направлений научного поиска, исследования и одного, и другого направления позволяют определить основные принципы, цели, задачи высшего образования. Однако ориентация на системное изучение социокультурного явления, каким является высшее образование в Израиле, исследование различных моделей подготовки специалистов в университетах и колледжах, соотношение этих моделей с реальностью и перспективами развития высшего образования в мировом образовательном пространстве предопределяют выбор в качестве основного направления *второй путь* поиска истины.

Высшее образование за рубежом, а тем более, высшее педагогическое образование – область исследований, которой посвящено немного работ отечественных авторов. В 70-е годы изданы монографии З. Мальковой, Б. Вульфсона “Современная школа и педагогика в капиталистических странах”

[109] и Н. Никандрова “Современная высшая школа в капиталистических странах: Основные вопросы дидактики” [115]. В них дан анализ ведущих дидактических направлений в зарубежной педагогике, которые влияли на характер исследований в области педагогической науки, на практику обучения в высшей и средней школе. В книге Н. Никандрова рассматриваются системы высшей школы США, Англии, ФРГ, Франции, программы подготовки специалистов в вузах, приводятся сведения об организации учебного процесса. В 1979 году было выпущено учебное пособие для студентов пединститутов А. Барбарига и Н. Федоровой “Британские университеты” [22], в котором раскрываются основные вопросы, связанные с организацией университетского образования в Великобритании (Англии, Уэльсе, Шотландии). В пособии описаны особенности типов университетов, их структуры, содержания курсов обучения, построения учебного процесса.

В 80-е годы опубликованы работы С. Головки “Высшее образование во Франции: Актуальные проблемы и противоречия” [54], Л. Филипповой “Высшая школа США” [157], П. Пыжикова “Высшая школа и научные учреждения Японии: вузы, государственные НИИ, научно-технические общества” [131]. Эти работы позволяют представить картину состояния высшей школы США, Франции, Японии, в том числе и особенности университетского образования в этих странах в конце 70-х – начале 80-х годов. В 1981 году опубликована монография И. Марцинковского “Университетское образование в капиталистических странах” [111] – первая отечественная фундаментальная работа, посвященная системному анализу университетского образования США, Великобритании, Франции, ФРГ: соотношению общего и специального образования, вопросам гуманизации, организации обучения студентов, количественного и качественного определения содержания образования. Однако проблема педагогического образования в зарубежных университетах автором практически не обсуждалась.

В конце 80-х годов была выпущена книга Т. Георгиевой “Высшая школа США на современном этапе” [48], посвященная общему анализу особенностей

высшей школы Америки, а также защищены кандидатские диссертации (В. Булавин, И. Тагунова, Л. Соловьева и др.), в которых исследовались организационные и дидактические вопросы педагогического образования в университетах США и ФРГ. Необходимо подчеркнуть, что в отечественной педагогике, справедливо претендующей на свой особый путь развития, сравнительным исследованиям в 70-80-е гг. уделялось недостаточно внимания. В перечисленных работах по проблемам зарубежной педагогики высшей школы акцентировалось внимание на критике буржуазных педагогических концепций и лишь в общих чертах обозначались возможные подходы к конструктивному изучению идей и опыта современного зарубежного высшего образования.

90-е годы XX столетия отмечаются усилением активности исследователей, изучающих методологические проблемы высшего педагогического образования за рубежом (Л. Пуховская), особенности подготовки педагогических кадров в *США* (Н. Лизунова, Р. Роман, Я. Колибабьюк), *Англии* (А. Паринов, О. Леонтьева), *Германии* (Т. Вакуленко), *Финляндии* (Г. Николаева), *Чехословакии* (В. Кеминь) и др. Особый интерес представляют статьи Б. Вульфсона, Е. Лысовой, Н. Никандрова, в которых прогнозируются тенденции развития систем высшего образования за рубежом накануне XXI столетия.

В связи с тем, что в мировом образовательном пространстве конца XX – начала XXI веков произошли серьезные изменения, представляется необходимым и возможным рассмотреть особенности системы высшего образования и подготовки педагогических кадров в Израиле.

При анализе процесса исторического развития системы высшего педагогического образования в Израиле традиционно выделяются два исторических этапа: первый этап – создания еврейских высших учебных заведений в условиях отсутствия государственности (первая половина XX века) и второй этап – обновления и этап построения национальной системы высшего образования Государства Израиль (с 1948 года по настоящее время).



Отсчет *первого этапа* становления и развития израильского высшего образования начинается с основания в 1906 году Академии Бецалель. Академия названа в честь Бецалеля Бен-Ури Бен-Гур, который, как следует из книги Исход 31:1-5, был первым художником, дизайнером и архитектором. Наверное, это символично, что одним из первых высших учебных заведений была академия искусств. Спустя 3000 лет после Бецалеля Бен-Ури, профессор Борис Шац основал в Иерусалиме Национальную Академию Искусств. Ее главной задачей было обучение евреев различным видам искусств на их Родине. И имя Бецалель, как нельзя лучше символизировало связь между прошлым и будущим. В первые годы существования Академии в ней работало 4 преподавателя и обучалось 20 студентов. В настоящее время в Академии на семи факультетах обучается более 1000 студентов по специальностям: живопись, графика, дизайн, архитектура, керамика, фотография, промышленный дизайн и ювелирное дело. Дополнительно введены специализации по анимации, кино и видео. Современная Академия Бецалель – это динамичный центр развития Израильской живописи, архитектуры и дизайна. Из стен Академии вышли более 300 самых известных деятелей культуры и искусства. Их работы – это синтез культур Востока и Запада, иудейских, христианских и исламских традиций.

Одним из старейших высших учебных заведений Израиля является *Технион (Израильский технологический институт)*. Он был заложен в 1913 году на горе Кармель в городе Хайфа. Официальное открытие института – первого высшего учебного заведения в Израиле состоялось в 1924 году. В ходе его создания длительное время дискутировался вопрос о возможности проведения учебного процесса на немецком языке. Но официальным языком обучения был принят иврит. Основной идеей создателей первого еврейского вуза была организация политехнического института, главной задачей которого являлась подготовка инженеров различных профилей. Именно научно-техническое развитие Израиля и обеспечение безопасности страны ставился во главу создания системы высшего образования Израиля. Так, преподаватели и

первые выпускники Техниона во времена Британского мандата разработали современное оружие для бойцов сопротивления и оборудование для его производства в подпольных мастерских. В стенах института был написан первый учебник по стрелковому делу на иврите. Технион – один из основных учебных заведений по подготовке ученых, инженеров, менеджеров, архитекторов и врачей.

В настоящее время кампус Техниона, расположенный на склонах горы Кармель в Хайфе на площади 300 гектаров, включает более 100 зданий, в которых размещаются отделения, лаборатории, институты и различные вспомогательные службы. Технологический институт является лидером в области техники, как по уровню научных исследований, так и по качеству и количеству изучаемых дисциплин. Для концентрации усилий на приоритетных направлениях Технион совместно с Американским технологическим обществом создал сеть исследовательских центров в следующих областях: космос, программное обеспечение, геномная инженерия, композитные материалы, неврология. Следует подчеркнуть, что Технион один из четырех технических вузов в мире, где есть медицинский факультет. В Технионе существует Фонд исследований и развития – крупнейший центр прикладных исследований в Израиле. Фонд консультирует многие израильские и зарубежные государственные и частные промышленные организации и компании. Центральная библиотека – крупнейшее научное учреждение в Израиле, фонды которого насчитывают около одного миллиона томов. В настоящее время на 19 факультетах и 29 научно-исследовательских центрах Техниона занимаются более 9000 студентов, обучающиеся на первую ступень, и 3000 студентов, получающие вторую и третью степени. Преподавательский состав насчитывает более 750 профессоров и преподавателей. Три четверти инженеров Израиля являются выпускниками Техниона, а среди основателей или управляющих 2000 научно-технических компаний, питомцы института составляют 80%.

Идея создания истинно национального университета родилась в конце прошлого века и была впервые провозглашена на IV Сионистском конгрессе в

1901 году, посвященного вопросу зарождения высшего еврейского образования. Мечта нашла свое воплощение при создании *Еврейского университета в Иерусалиме*. В июле 1918 года на горе Скопус (Хаар а-Цофим) Хаим Вейцман, будущий президент Израиля, заложил двенадцать краеугольных камней, символизирующих двенадцать колен Израилевых, в основание Еврейского университета. Официальное открытие университета состоялось 1 апреля 1925 года. В первый Совет директоров входили такие выдающиеся ученые, как профессора Мартин Бубер, Зигмунд Фрейд и Альберт Эйнштейн, писатель Ахад-Гаам, финансист Эдмонд Ротшильд. В год основания Совет директоров провозгласил три главные задачи нового университета: стать всемирно признанным учебным и научно-исследовательским заведением, способствовать становлению и развитию еврейского государства и быть «университетом еврейского народа». В своем обращении по случаю открытия Еврейского университета в Иерусалиме А. Эйнштейн отмечал, что университет является тем местом, где проявляется универсальность человеческого вуза. Наука и исследования признают своей целью только истину, поэтому учреждения, служащие интересам науки, должны быть фактом, объединяющим нации и людей. Развитие университета начинается с открытия нескольких исследовательских институтов и впоследствии развивается естественно и органически. С течением времени университет демонстрирует величайшее достижения, на которые способен еврейский дух и разовьется в крупный духовный центр, который вызовет уважение культурного человечества во всем мире (А.Эйнштейн). В первые годы своего существования университет являлся исследовательским центром. Ядро университета в 1925 году составили три научно-исследовательских института – Институт химии, Институт биологии и Институт иудаики. Вскоре расширилась сфера деятельности университета и он превращается в высшее учебное заведение. В 1948 году, в ходе войны на Независимость, территория, окружавшая гору Скопус, в восточной части Иерусалима, оказалась в руках Иордании. Сама гора Скопус с расположенным на ней кампусом осталась под властью Израиля, но доступ на нее разрешался

весьма ограниченному числу лиц. Университету приходилось арендовать всевозможные помещения до 1958 года, когда был открыт кампус в районе Гиват-Рам. В июне 1967 года после воссоединения западной и восточной частей Иерусалима началось интенсивное строительство новых зданий и реконструкция старых на горе Скопус.

В настоящее время Еврейский университет в Иерусалиме – это тридцать тысяч студентов и более двух тысяч преподавателей. Университет, поддерживая всесторонние связи с еврейским народом во всем мире, является центром национальной культуры, науки, образования. Его исследовательская деятельность охватывает такие фундаментальные проблемы, как: поиски водных ресурсов, расширение производства продовольствия, орошение пустыни, борьба с инфекционными заболеваниями. Институт математики им. Альберта Эйнштейна считается одним из лучших в мире по уровню подготовки специалистов. Мировой славой пользуются исследования ученых университета в области иудаики и ислама, а также в областях сельского хозяйства, фармакологии, экономики, химии. Национальная библиотека при Еврейском университете обладает крупнейшей в мире коллекцией материалов по иудаике. Книгохранилище библиотеки вмещает более трех миллионов томов и периодических изданий, среди которых уникальные рукописи А. Эйнштейна по теории вероятности и оригиналы писем Ньютона.

В 1934 году на территории в 23 километрах к юго-востоку от Тель-Авива и в 56 километрах к западу от Иерусалима ученым и государственным деятелем, ставшим впоследствии первым президентом Израиля, доктором Хаимом Вейцманом был основан Исследовательский институт им. Даниэля Зифа. Сегодня *Научно-исследовательский институт им. Вейцмана в Реховоте* – один из самых престижных академических вузов Израиля, расположен в комплексе из 40 зданий. В 1956 году при Институте открылась Высшая школа им. Файнберга, основной задачей которой была подготовка высококвалифицированных специалистов, обучающихся на вторую и третью степени. Главная задача школы заключается в подготовке новых поколений

самостоятельных и творчески мыслящих исследователей в области естественных наук и математики. Основанная в 1958 году, Школа получила право присуждать академические степени магистра наук и доктора философии. Студенты, которые проявляют выдающиеся способности, могут выполнить программу обучения на степень доктора. Подготовка специалистов проводится по основным направлениям физики, математики, биологии, химии и наук о Земле. Ограниченное число студентов с педагогическим опытом занимаются на отделении методики преподавания. Студенты школы им. Фейнберга поддерживают тесные контакты с научно-исследовательским персоналом института им. Вейцмана. Одной из наиболее важных причин, по которым студенты выбирают Школу им. Фейнберга, является то, что они могут провести серьезную исследовательскую работу в институте мирового уровня. Начинающие студенты обучаются основным методам проведения лабораторных исследований, В дополнении к этому, 25 учебных лабораторий ежегодно предлагают студентам специальные курсы. При освоении данных курсов основное внимание уделяется овладению передовыми научными методами, некоторые из которых были разработаны сотрудниками института.

Официальным языком преподавания в Институте является английский язык, что позволяет большому количеству иностранных студентов (около 25% от общего числа) принимать полноценное участие во всех институтских программах. В Школе обучаются студенты из Северной Америки, Европы, Африки, Азии, Южной и Центральной Америки. Они вместе с приехавшими из-за рубежа учеными придают институтской жизни интернациональный характер.

Небольшой ежегодный прием студентов (приблизительно 200 человек, обучающихся на степень магистра, и 450 докторантов) и то, что на каждых трех студентов приходится два преподавателя, позволяет Школе уделять максимум внимания каждому студенту и способствует созданию тесного взаимодействия между студентами Школы и учеными института. Многие выпускники Школы отправляются в ведущие мировые научные центры для проведения постдокторантских исследований и впоследствии занимают важные посты в

Институте им. Вейцмана и других научных учреждениях. Значительное число выпускников работает вне академической сферы – главным образом, в промышленности и медицине.

В Институте организовано 21 отделение, на базе которых ведется работа над 800 проектами в области фундаментальных и прикладных исследований. *Биологический* факультет занимается проблемами раковых заболеваний, иммунологией, геронтологией, а также генетикой и метаболизмом растений. Ученые факультета биофизики и биохимии детально изучают процессы клеточного синтеза, эволюционной физиологии клетки. Объектами изучения служат нервные и мышечные ткани, клеточные мембраны, водоросли и бактерии. На *химическом* факультете изучаются различные аспекты неорганической, органической и физической химии и химии полимеров. Многие из этих исследований имеют непосредственный выход в практику – это, прежде всего, создание новых материалов и технологий, разработка процессов, связанных с развитием водных ресурсов страны. На факультете *математики* занимаются как фундаментальными, так и прикладными исследованиями. Институтские математики разрабатывают проблемы компьютерной технологии, теоретической геофизики. На *физическом* факультете ведутся исследования в самых разных областях физики – от физики элементарных частиц, ядерной физики и астрофизики до статической механики и прикладной физики, изучающей проблемы магнитного поля, лазеров и голографии. В 90-е годы прошлого столетия в Институте основаны междисциплинарные центры, занимающиеся проблемами старения, энергетики, промышленными исследованиями, молекулярной генетикой, физиологией и биохимией нервной системы, теоретической физикой.

Таким образом, на протяжении первой половины XX столетия в условиях отсутствия государственности на территориях, принадлежащих другим государствам, были открыты первые еврейские высшие учебные заведения. Основными направлениями их деятельности были: во-первых, *научные исследования* в приоритетных областях техники, сельского хозяйства,

военного дела, во-вторых, *подготовка высококвалифицированных кадров* в сферах образования, медицины, культуры, искусства, сферы услуг, в-третьих, *распространения научной информации, формирование интеллектуальной элиты еврейского общества*. Результатами функционирования первых израильских университетов явилось развитие еврейского языка, иудаики, издательство научной и учебной литературы на иврите, исследование проблем истории еврейского народа, его культуры, искусства.

**Второй этап** становления и развития системы высшего образования обусловлен основанием в 1948 году *еврейского государства в Эрец-Израиле*, которое явилось историческим событием для еврейского народа: после двухтысячелетнего изгнания вновь соединилась Тора и ее народ. Для того, чтобы способствовать органичному творческому осмыслению современной жизни традиционным еврейским самосознанием и для развития современного государства, построенного на национальных ценностях и знаниях, имеющих трехтысячелетнюю историю, в Израиле начинает интенсивно развиваться система общего среднего, профессионального и высшего образования. Израильский политехнический институт «Технион» и Еврейский университет в Иерусалиме продолжают свое функционирование как национальные высшие учебные заведения. Вместе с изменениями, происходящими в политической жизни государства, меняется и жизнь высших учебных заведений. Так, например, после 1948 года в связи с оккупацией Иорданией части Иерусалима, Еврейский университет перенесен в Гиват Рам и только в 1967 году вернулся вновь на гору Скопус.

В середине 50-х годов XX столетия в Израиле началась формироваться регионально-государственная система высшего образования. Она предполагала открытие нескольких университетских центров в различных частях страны. Так, в городе Рамат Ган, территориально входящий в большой Тель-Авив, в 1955 году был открыт *университет Бар-Илан*, который в настоящее время является одним из крупнейших высших учебных заведений Израиля.

Университет основан американским религиозным движением Мизрахи и назван именем Меира Бар-Илана – одного из выдающихся лидеров религиозного сионизма. Первый университетский корпус был заложен 26 июля 1955 года профессором Пинхасом Хургиным. Спустя два года университет открыл двери аудиторий для студентов. Основной идеей создания этого университета было формирование у студентов толерантности и плюрализма, системы взаимоотношений между молодежью, получающей религиозное и светское образование. В университете им. Бар-Илана с самого основания работали, учились и жили вместе религиозные (60%) и нерелигиозные (40%) студенты. В основе системы взаимоотношений между преподавателями, студентами и администрацией университета лежит идея о том, что «Бар-Илан» - это не только академический дом, но и академическая семья. В этой связи взаимоотношения, царящие в университете, проникнуты личной заинтересованностью и заботой каждого, имеющего отношение к этому высшему учебному заведению.

За прошедшие 35 лет количество студентов в университете выросло с 80 до 10000 человек. Он стал известным центром научных и иудаистических исследований и бесспорным авторитетом в области национальной религиозной мысли и политики Государства Израиль. Программы для новых репатриантов и иностранных студентов играют жизненно важную роль в Бар-Иланском университете и количество их быстро увеличивается. Среди обучающихся в университете около 400 студентов со всех концов света. Это способствует диалогу, дружеским спорам, сотрудничеству и взаимопониманию, необходимым для процветания израильского общества. В университете им. Бар-Илана отношения между преподавателями, студентами администрацией проникнуты личной заинтересованностью и заботой. Академический персонал университета насчитывает более одной тысячи человек. При университете действуют научно-исследовательские центры по изучению истории и культуры евреев стран Востока, библиографии, философии, иудаизма и хасидизма.



В 1953 году муниципальный совет Тель-Авива принял решение «создать ядро будущего университета», открыв Институт естественных наук, к которому вскоре присоединились Институт иудаики, педагогическое отделение и тель-авивская Школа экономики и права. Бурное строительство *Тель-Авивского университета* началось в 1963 году со строительством кампуса в Рамат-Авиве, к северу от Тель-Авива. Находившийся поначалу в ведении Тель-Авивского муниципалитета, университет был признан высшим учебным заведением в 1963 году, а на следующий год состоялось официальное открытие. Кампус университета раскинулся на 17 гектарах недалеко от берега Средиземного моря. В нем размещаются 90 отделений и более 50 научно-исследовательских институтов университета. На территории кампуса также расположены: Бет-а-тфуцот – музей еврейской диаспоры; ботанический сад с уникальной коллекцией деревьев и растений; центр экологической зоологии – парк типа сафари, в котором собраны все виды животных, когда-либо обитавших на территории Израиля, включая представителей практически истребленных видов; спортивный центр.

Около 16 тысяч студентов проходят в университете полный курс обучения и еще несколько тысяч студентов обучаются в рамках специальных академических программ. Отделения университета входят в состав 9 факультетов, преподавание на которых охватывает практически весь спектр гуманитарных и естественных наук, а также такие области, как театр, кино и телевидение. Академический персонал университета насчитывает более двух тысяч человек.

Тель-Авивский университет уделяет особое внимание преподаванию иудаики и исследованиям в этой области, а также предлагает специальные учебные программы для еврейских общественных деятелей. Помимо обширной Центральной библиотеки, на каждом факультете университета имеются специализированные библиотеки. Среди них наибольший интерес представляет *библиотека Винера*, которая считается самым крупным в мире собранием материалов и документов о Катастрофе европейского еврейства, антисемитизме

и фашизме. В городе Мицпе-Рамон, в центре Негева, расположена *университетская астрономическая обсерватория* – единственная крупная обсерватория на Ближнем Востоке. *Институт археологии* Тель-Авивского университета также не ограничен рамками университетского кампуса: он ежегодно организует в самых различных районах Израиля раскопки, которые пользуются широкой известностью.

Основанный и признанный независимым высшим учебным заведением в 1963 году, *Хайфский университет* является главным центром высшего образования в области гуманитарных наук, искусства и общественных наук на севере Израиля. Расположенный над городом на вершине горы Кармель, университет служит академическим центром для жителей Хайфы, поселений Галилеи, долин Иордана и Изреэль, прибрежной низменности от Хадеры до ливанской границы. Для строительства университетского кампуса бразильский архитектор Оскар Нимейера выбрал горную площадку в 80 гектар, с которой открывается захватывающий вид на Хайфский залив и долину Зевулун. В университете есть центральная библиотека и единый комплекс физических лабораторий. Высшим органом Хайфского университета является Совет попечителей, который собирается раз в год для утверждения бюджета университета, определения его политики, направлений развития и методов руководства. Повседневной работой университета ведает исполнительный комитет, назначаемый Советом попечителей.

Выбор академических направлений в университете очень широк. Во всех центрах, институтах и лабораториях проводится активная исследовательская и преподавательская работа по теоретическим и прикладным наукам. Основные исследовательские центры Хайфского университета: Арабско-еврейский центр, в который входит Институт ближневосточных исследований им. Густава Хайнемана, созданный для развития сотрудничества и взаимопонимания между арабами и евреями; Институт обработки информации и принятия решений, целью которого является содействие фундаментальным и прикладным исследованиям в области психологии, обработки информации и принятия

решений; Институт им. Штрохлица по изучению Катастрофы, действующий на базе кибуца Лохамей а-гетаот (Дома бойцов гетто); Институт им. Герцля, поощряющий исследования в области сионизма; Институт археологии и морских цивилизаций, занимающийся археологией доисторического, библейского и классического периодов и проводящий археологические раскопки; Институт им. Готлиба Шумахера по изучению вклада христиан в развитие Палестины 19-го века; Центр морских исследований им. Леона Реканати; Центр по изучению Эрец-Исраэль и Ишува (совместно с Институтом «Яд Ицхак Бен-Цви»); Институт по изучению французской истории и цивилизации; Центр по изучению природных ресурсов и окружающей среды; Центр по подготовке управляющих в системе просвещения; Центр альтернативных методов в педагогике; Центр детской литературы; Центр исследований в области молодежной политики, созданный для того, чтобы найти ответы на вопросы, стоящие перед израильскими детьми и молодежью; Центр по изучению семьи; Институт по исследованию Голанских высот; Центр по изучению проблем старения; Центр им. Р. Д. Вольфе по изучению психологических стрессов; Институт эволюционного развития, который проводит исследования в области генетики, экологии и популяционной биологии животных и человека, а также изучает поведение животных и происхождение видов и разрабатывает теорию эволюции.

Музей им. Хекта, здание, которого недавно построено в университетском кампусе, – это главным образом, музей археологии Эрец-Исраэль и библейских стран, а также израильского искусства. В нем хранится большое количество редких находок, относящихся к библейскому периоду истории Эрец-Исраэль (многие из них уникальны). Коллекция музея считается одной из самых значительных археологических коллекций в мире. Университет гордится коллекцией и считает, что экспонаты музея создают определенную эстетическую среду в кампусе. Неповторимая атмосфера, царящая в кампусе Хайфского университета, ощущается сразу, как только человек вступает на его территорию: на открытых площадках установлены скульптуры, стены

украшены росписью и увешаны картинами, в холлах и коридорах установлены многочисленные витрины с археологическими и другими экспонатами.

Художественная галерея, расположенная в главном здании, служит местом проведения художественных выставок, причем особое внимание уделяется работам израильских и еврейских художников. На вершине тридцатиэтажной башни, в Галерее им. Геза, находится постоянная экспозиция, представляющая работы художников, уничтоженных во время Катастрофы.

Хайфскому университету принадлежит особая роль в предоставлении высшего образования арабскому и друзскому населению Израиля. Отделением педагогического факультета Хайфского университета является педагогический институт в кибуце «Ораним». Состав студентов Хайфского университета разнообразен: одновременно в университете обучаются 7500 студентов, из них более 800 репатриантов из разных стран учатся здесь вместе с представителями всех слоев израильского общества. Преподавательский состав насчитывает около 700 человек. Подготовку для получения степени бакалавра можно получить по 40 специальностям, а степени магистра – на 23 отделениях.

Для того, чтобы обучение в Хайфском университете стало доступно широкому кругу людей, университет проводит академические занятия в двух местных колледжах: колледже «Тель-Хай» в Верхней Галилее и Колледже им. М. Штерна в долине Изреэль. Существующие в университете факультативные курсы предоставляют тысячам людей возможность пополнять свои знания. Эти курсы способствуют повышению квалификации служащих, бизнесменов и менеджеров, работающих на государственных и частных предприятиях. После окончания факультативных курсов на некоторых отделениях выдаются дипломы.

В 1956 году тогдашний премьер-министр Давид Бен-Гурион, пламенный сторонник идеи заселения пустынных районов на юге страны, внес на утверждение правительства предложение о создании Института по изучению Негева. Официальное открытие института состоялось в 1957 году в

присутствии известных израильских ученых и представителей комиссии ЮНЕСКО, которая оказала новому институту финансовую поддержку для приобретения оборудования и проведения экспериментов. В 1969 году на базе института в городе Беэр-Шева, столице пустынного региона Негева, занимающего более 50% площади Израиля, был создан университет, которому в 1973 году, после смерти Бен-Гуриона было присвоено его имя. Открытие университета явилось значительным событием в истории израильского высшего образования. Основатели вуза верили, что выпускники университета сыграют значительную роль в обновлении Негева, в становлении экономики и культуры южных районов Израиля. К отделению биологии, с которого начинался университет, присоединились факультеты гуманитарных и общественных наук, политехнический факультет, а затем факультет естественных наук и геологии. В 1974 году университет получил право присваивать своим выпускникам степень магистра, а в 1978 году все отделения университета (кроме отделений промышленного производства и управления производством) получили право присваивать степень доктора философии.

Университет им. Бен-Гуриона активно содействует изучению, развитию и расцвету Негева. Здесь ведется исследование различных аспектов жизни в пустыне, готовятся высококвалифицированные кадры, осуществляется научно-техническое руководство строящимися промышленными предприятиями. На различных факультетах университета учится около 7000 тысяч студентов. Из них около 4% - арабы и бедуины. Университет предлагает программы обучения на степени бакалавра и магистра на 4 факультетах: естественных наук, политехническом, гуманитарных и общественных наук и медицинском. Академические программы построены таким образом, чтобы дать студентам возможность приобрести знания в тех областях, которые имеют непосредственное отношение к развитию Негева. Сюда входят исследования в области ядерной и солнечной энергии, геологические разработки, управление производством, подготовка учителей и общественных деятелей, подготовка врачей для работы в городской и сельской местности.

Исследовательская работа проводится на всех факультетах. Кроме того, при университете действуют два крупных научно-исследовательских института: Институт изучения пустыни им. Блуштейна (находится в кибуце Сде-Бокер) и Институт прикладных исследований. В университетском кампусе расположены здания факультетов, центральная библиотека, вычислительный центр, студенческие общежития, кафетерии, спортивный центр и здание Ассоциации студентов.

В 1974 году Фондом барона Ротшильда был создан *Открытый университет*. Это университет, в котором может учиться каждый независимо от уровня образования. Те, у кого не было возможности получить высшее образование в общепринятых рамках, могут получить здесь академическую степень или просто изучить интересующие их предметы. В 1980 году Совет по высшему образованию признал Открытый университет высшим учебным заведением с предоставлением права присваивать степень бакалавра. Учебная программа университета охватывает 80 академических и 20 подготовительных и профессиональных курсов, на которых занимаются около 11 тысяч студентов. Обучение в университете дистанционное и курсы рассчитаны на то, чтобы каждый мог проходить их в удобное для него время независимо от места жительства. Это система обучения основана преимущественно на самостоятельном изучении предметов с помощью учебных пособий, телевидения, радио, видеозаписи. Основой обучения является печатный текст. Он знакомит студента с фундаментальным фактическим материалом курса и стимулирует самостоятельное мышление и развитие аналитических навыков.

Кроме *восьми университетов*, которые являются ядром системы высшего образования в Израиле, функционируют академические вузы, специализирующиеся в определенных областях знаний, а также институты, колледжи, училища, которые занимают определенное место в израильской высшей школе. Так, заметную роль в подготовке высококвалифицированных кадров играют Высший технологический колледж в Иерусалиме, Институт технологии текстиля и моделирования одежды им. Шенкаря, Национальный

институт технической подготовки, Академия художеств и прикладного искусства «Бецалель», Академия музыки и танца им. Рубина, институт физкультуры и спорта им. Вингейта, сельскохозяйственный институт им. Рупина. В некоторых из перечисленных вузов ведется подготовка педагогических кадров.

### **1.3. Высшее педагогическое образование в Израиле в контексте общемировых образовательных процессов**

Анализ исторического развития высшего педагогического образования в мире позволяет условно выделить две системы подготовки учителей – *англосаксонская* и *французская*. Основой первой является университет, в основе второй – специализированная высшая школа университетского типа. Обе системы образования поддерживаются сетью негосударственных, частных и неуниверситетских учебных заведений: высших профессиональных школ, институтов, колледжей, исследовательских центров. В последние годы социологами (Г. Жаннэ) рассматриваются системы высшего образования по страноведческому принципу и условно выделяются американская (США, Канада), европейская (Англия, Франция, ФРГ), азиатская (Япония, Южная Корея), ближневосточная (Израиль) системы подготовки специалистов.

В данном параграфе будет дана характеристика системы подготовки педагогических кадров в Израиле в сравнении с системами высшей педагогической школы США, Англии, Франции, ФРГ, Японии. Сравнение будет достаточным при условии анализа таких аспектов, как: типы университетов, содержание, структура и функции высшего педагогического образования, особенности многоуровневой системы подготовки учителей, организации учебного процесса и последипломного повышения квалификации преподавателей, а также выделены важнейшие *тенденции* развития высшего педагогического образования в Израиле.

Университеты Израиля являются одним из старейших социальных институтов, обладающих наиболее длительной историей становления, традициями, возможностью влияния на развитие всех сторон общества. В Израиле, так же как во Франции и Германии, сложились устойчивые традиции *централизации* в противоположность *децентрализации* высшего образования с той или иной степенью унификации, которые прослеживаются в системах высшего образования Англии, США, частично Японии [168, с. 165].

Высшие учебные заведения Израиля независимы как в академической, так и в административной сфере и ограничены только рамками своего бюджета. Несмотря на то, что около 50% их текущих расходов и около 15% расходов на развитие покрывается поступлениями из государственных фондов, обучение в вузах Израиля нельзя считать бесплатным. Плата за обучение и различные взносы студентов составляют около 15-20%, а остальная часть – поступления из благотворительных и прочих источников.

Учреждением, ответственным за качество образования и присуждаемые степени, является Совет по высшему образованию. В Совет входит министр просвещения и культуры и около 24 членов, персонально назначенных президентом Государства Израиль по рекомендации правительства. По меньшей мере, две трети членов Совета должны быть действительными членами Академии наук. Совет является единственным органом, имеющим право давать учебным заведениям статус высших университета и осуществлять контроль за присуждением академических степеней. Закон наделяет его полномочиями советника правительства в области развития и финансирования высшего образования и исследовательской работы.

Общей тенденцией в развитых странах является *государственное регулирование и управление* процессами высшего образования. Так, сектор высшего образования Израиля – это восемь государственных университетов и 20 академических вузов, которые находятся в сфере управления Министерства просвещения и культуры Израиля (см. табл. 1.2).



Таблица 1.2

**Особенности системы управления системами высшего образования**

Страны	Система управления университетами
Израиль	Централизованная система управления системой высшего образования. Университеты независимы в академической и административной областях, ограничены лишь рамками своего бюджета, но находятся в сфере управления Министерства образования и культуры Израиля. Их деятельность (утверждения статуса, присвоение академических степеней) регулируется Советом по высшему образованию.
США	Децентрализованная система высшего образования: правительство штатов организует и финансирует все уровни подготовки специалистов. Университеты автономны: руководство осуществляется попечительским советом, в состав которого входят ряд комитетов, ответственных за определенные стороны деятельности университетов. Общее для всех университетов – система аккредитации, заключающаяся в определении государственных образовательных стандартов.
Англия	Университет представляет федерацию колледжей, самостоятельных в организационном и финансовом отношении. Каждый университет имеет “Королевскую хартию”, позволяющую разрабатывать и утверждать учебные программы и курсы, устанавливать систему оценок, присуждать академические звания. Глава университета – канцлер, руководитель администрации – вице-канцлер. Органами управления являются университетский суд, Совет (финансовые проблемы и вопросы внешних связей) и Сенат (академические дела).
ФРГ	Руководство университетами осуществляется министерством образования и науки, финансируется землями (Бремен, Гамбург, Гессен, Нижняя Саксония и др.), которые определяют сроки и содержание образования, единые правила обучения.

## Продолж. табл.1.2

Франция	Университеты автономны, руководство осуществляется выборными Советами. Совет избирает президента, утверждает бюджет и внутренний распорядок, определяет его юридический статус, принимает учебные программы, контролирует деятельность персонала, организует быт студентов. Юридически автономные университеты испытывают влияние Министерства образования, рекомендации которого обязательны. Административный совет включает представителей советов учебных заведений, а также представителей коммун и департаментов, преподавательского состава и студентов.
Япония	Каждый университет имеет свой устав, штатное расписание и организационную структуру, утвержденные министерством просвещения. Вузы возглавляются ректорами, избираемыми профессорским составом сроком на четыре года. При ректоре имеется ученый совет (хегикай), административные и хозяйственные учреждения, а также различные общественные организации по работе среди студентов.

Израильские университеты, представляет собой крупные образовательно-научно-производственные комплексы, в которых обучается достаточно большое количество студентов. Так, например, число студентов Еврейского университета в Иерусалиме достигает 30 тысяч студентов, профессорско-преподавательский состав – более 2000 человек. Университеты объединяют учебные и научно-исследовательские институты, колледжи, школы, факультеты, кафедры (отделения, департаменты), отраслевые центры, проблемные лаборатории, конструкторские и технологические бюро, школы-лаборатории. Основной задачей университетов Израиля является подготовка профессиональных кадров и ведение широкой научно-исследовательской работы. Университеты включают научные школы, коллективы ученых-исследователей и педагогов, которые представляют интеллектуальную элиту

общества. Так, среди преподавателей Еврейского университета в Иерусалиме немало ученых с мировым именем. Президент университета – профессор Дан Патенкин, автор фундаментальных научных трудов в области экономики, почетный доктор Чикагского университета, президент Израильской ассоциации экономистов. Такая же картина развития высшего образования имеет место и в других ведущих странах (см. табл. 1.3).

Таблица 1.3

### Ведущие зарубежные университеты

Страна	Ведущие университеты, год основания	Контингент студентов
Израиль	Технион (Израильский технологический институт), (г. Хайфа), 1924	12 400
	Еврейский (г. Иерусалим), 1925	30000
	Научно-исследовательский институт им. Х. Вейцмана (г. Реховот), 1934	около 1000
	Университет им. М. Бар-Илана (г. Рамат-Ган), 1955	26000
	Тель-Авивский, 1956	26000
	Хайфский, 1963	13500
	Университет им. Д. Бен-Гуриона в Негеве, 1971	16000
	Открытый (заочный) университет Израиля, 1974	28000
США	Гарвардский, 1636	6000
	Принстонский, 1746	св. 18000
	Колумбийский, 1754	ок. 35000
	Мичиганский, 1817	св. 144000
	Станфордский, 1885	св. 11500
	Иельский, 1810	6000

Продолж. табл.1.3

Англия	Оксфордский, XII в.	св. 22000
	Кембриджский, XIII в.	св. 22000
	Сен-Эндрюсский, 1410	св. 25000
	Глазговский, 1451	св. 16000
	Лондонский, 1836	св. 72000
	Уельсский, 1893	св. 30000
ФРГ	Гейдельбергский, 1386	26000
	Кельнский, 1388	30000
	Тюбингенский, 1477	22000
	Фрейбергский, 1457	22000
	Мюнхенский, 1472	40000
	Боннский, 1786	40000
	Берлинский, 1809	19000
Франция	Парижский, 1150	ок. 250000
	Тулузский, 1229	40000
	Лионский, 1809	35000
Япония	Кэйо, 1858	24700
	Досися, 1875	19500
	Токийский, 1877	19000
	Киотоский, 1897	14700
	Нихон, 1903	5715
	Тохокусский, 1907	9560
	Хирасимский, 1929	12200

Зарубежные университеты, в том числе и израильские, по мнению специалистов в области высшего образования (Д. Бок, Д. Крикшанк, Д. Корригон, Б. Смит, Д. Скэннел), в целом сохранили традиционные для них функции: проведение “научных исследований”, “осуществление обучения студентов” и “обслуживание общества”. Под “исследованиями”

подразумевается вся “преподавательская, научная, философская, творческая, критическая деятельность колледжей и университетов” (Н. Ладыжец). Функция “*обслуживания общества*” заключается в том, что современные университеты должны “удовлетворять потребности в распространении образования среди населения”. “*Обучение*” понимается как общенаучное образование студентов и подготовка их к профессиональной деятельности (D. Doucett). Обозначенные функции в настоящее время комбинируются в различных вариантах.

Прогнозируя развитие университетского образования в начале 80-х гг. XX столетия, Б. Марцинковский отмечал, что специфика университетов и специализированных вузов сохранится, и интеграции этих типов вузов не произойдет. Однако уже в середине 80-х гг. прошлого века наметилась тенденция к сближению этих типов учебных заведений. В США появился новый тип вуза – *университет комплексной подготовки*, объединяющий научные исследования и подготовку специалистов по широкому кругу профессий. В ФРГ специальные высшие педагогические учебные заведения были реорганизованы (присоединены к университетам или ликвидированы) и сегодня сохраняются лишь в небольшом количестве. Во Франции, где система высшего педагогического образования традиционно основывалась на специализированных вузах, в 90-х гг. организовался новый единый тип учебного заведения – *университетский педагогический институт*. В системе высшего образования Израиля функционируют 20 *академических вузов*, которые, как и университеты готовят специалистов в конкретной области (техника, педагогика, искусство) и сочетают преподавание с исследовательской работой. Однако, в учебном процессе этих вузов исследования имеют меньший удельный вес. Академические вузы делятся на два типа – *многопрофильные и специализированные*, предполагающие изучение студентами одного направления – юриспруденции, электроники, биотехнологии, управленческих наук или психологии. Присваиваемая ими по окончании учебы степень бакалавра равноценна подобной степени университетов. Таким образом, как

показано в табл. 1.4, во многих странах сохранилась *разнотипность университетов*: многопрофильные и специализированные в Израиле, исследовательские и комплексные – в США, привилегированные и массовые – в Англии, государственные, префектурные, городские и частные – в Японии.

Таблица 1.4

### Основные типы зарубежных университетов и их общая характеристика

Страна	Тип университета	Общая характеристика
Израиль	1. Университеты	- 8 государственных университетов (Еврейский ун-т в Иерусалиме, Технион (Израильский технологический институт в Хайфе, Тель-Авивский, Хайфский, Ун-т им. М. Бар-Илана, Ун-т им. Д. Бен-Гуриона, Институт им. Х. Вейцмана в Реховоте, Открытый ун-т Израиля в Тель-Авиве), в каждом из которых обучается от 12 до 30 тысяч студентов;
	2. Академические вузы	- 20 академических вузов, сочетающих преподавание с исследовательской работой (Иерусалимский технологический институт, Институт технологии текстиля и моделирования одежды им. Шенкаря, сельскохозяйственный институт им. Руллина, академический колледж управленческих наук в Тель-Авиве и др.);
	3. Филиалы университетов	- 9 местных колледжей (“Тель-Хай”, им. Макса Штерна, “Яд Натан”, “Менаше”, “Ахва”, “Цемах”, колледжи Иудеи и Самарии, им. Бен-Гуриона. Колледж в Эйлате), предлагающие академические курсы и подготовительные для обучения в ун-те;

## Продолж. табл.1.4

США	<p>Исследовательского типа (I категории):</p> <p>Исследовательского типа (II категории):</p> <p>Присуждающие степени доктора (I категории):</p> <p>Присуждающие степени доктора (II категории):</p> <p>Комплексной подготовки (I и II категории):</p>	<p>- 50 ведущих вузов, присуждающие ежегодно не менее 50 степеней доктора философии (включая степени доктора медицины);</p> <p>- следующие 50 вузов, присуждающие 50 (или более) степеней доктора философии;</p> <p>- присуждающие минимум 40 степеней доктора философии по 5 областям знаний и получающие федеральную помощь;</p> <p>- присуждающие ежегодно менее 40 степеней доктора философии и не получающие прямой финансовой помощи от федеральных властей;</p> <p>- вузы, которые имеют программы по подготовке специалистов в области свободных искусств и обучают тысячу студентов.</p>
Велико-британия	<p>1.Привилегированные учебные заведения</p> <p>2.Старинные шотландские университеты и т.н. “новые” университеты</p> <p>3. Самый большой университет страны</p> <p>4. “Краснокирпичные” (городские,</p>	<p>- 2 ун-та – Оксфордский и Кембриджский, занимающие ведущее положение в иерархии образования (10 % всех студентов);</p> <p>- 8 ун-тов (Абердинский, Эдинбургский, Глазговский, Сен-Эндрюсский, Данди, Стерлингский, Стратклайдский, Гериот-Уоттский), отличающиеся открытым доступом к образованию всех слоев населения;</p> <p>- Лондонский, включающий десятки колледжей, в котором обучается 16 % студентов;</p> <p>- 12 ун-тов (Манчестерский, Бирмингемский, Ливерпульский, Лидский, Шеффилдский,</p>

## Продолж. табл.1.4

	<p>современные) университеты</p> <p>5.Федеральные университеты</p> <p>6.Технологические университеты</p> <p>7. “Новые” университеты</p> <p>8.Университет “дистанционного” обучения</p>	<p>Бристольский, Гульский, Эксетерский, Лестерский, Ноттингемский, Саутгемптонский, Редингский), образовавшиеся из колледжей для обучения учащихся школ региона;</p> <p>- 2 ун-та: Уэльский, Даремский, которые образовались в процессе слияния нескольких колледжей, школ, институтов;</p> <p>- 10 вузов научно-технической ориентации (Астонский, Батский, Брунельский, Брэдфордский, Локбургский, Сити- университет, Суррейский. Солфордский. Гериот-Уоттский, Стратклайдский), созданные в 1964-67 гг., на базе технологических колледжей;</p> <p>- 9 ун-тов: Кильский, Эссекский, Сассекский, Йорский, Университет Восточная Англия, Ланкастерский, Кентский, Уорикский, Стерлингский (1961-65 гг.), с которых началось реформирование высшего образования;</p> <p>- открытый университет, основанный в 1969 г., и включающий более 260 центров обучения студентов по всей Великобритании.</p>
Герма- ния	1.Средневековые университеты	- Гейдельбергский, Тюбингенский, Фрейбергский, Кельнский, основанные в XIV- XV вв., и являющиеся основой немецкой высшей школы;



Продолж. табл.1.4

	<p>2. Специализированные университеты</p> <p>3. “Новые” университеты</p>	<p>- в Ганновере, Аахене, Дармштадте, Брауншвайге, возникшие в процессе развития специализированных вузов;</p> <p>- в Бохуме, Констанце, Регенсбурге, Бимфельде, основание которых в 60-70 гг. XX в. было обусловлено созданием рациональной территориальной структуры вузов Германии.</p>
Франция	<p>1. Государственные университеты:</p> <p>2. Частные университеты:</p> <p>3. Университеты заочного обучения</p>	<p>- 65 ун-тов (Парижа, Тулузы, Лиона, Гренобля, Марселя и др.), в которых обучается св. 700 тыс. (80%) всех студентов страны;</p> <p>- 16 университетов (Католический в Париже, университеты Лилля, Анжера, Тулузы, Леона), в которых обучается около 15 тыс. студентов;</p> <p>- междуниверситетское Восточное объединение заочного обучения – семь университетов, каждый из которого специализируется в подготовке специалистов определенных профилей.</p>
Япония	<p>1. Государственные университеты</p> <p>2. Префектурные и городские университеты</p>	<p>- 93 вуза (Токийский, Киотоский, Кюсюский, Хоккайдский, Хирасимский, Осакий, Цукубский и др.), в кот. Обучается более 400 тыс. студентов, (90-93 % учителей для средних школ);</p> <p>- 34 вуза (Токийский столичный, Осакий городской, Осакий префектурный ун-ты), в кот. Обучается более 50 тыс. студентов. Педагогические факультеты в них</p>

## Продолж. табл.1.4

	3. Частные университеты	отсутствуют. - 319 вузов (Нихон, Васэда, Тюо, Хосэй, Токайский, Мэйдзи, Кэйо, Досися, Рикке и др.), в которых обучается свыше 1380 тыс. студентов. Они обеспечивают подготовку около 75 % специалистов. Педагогические факультеты, за исключением ун-та Васэда, отсутствуют. Ведущее направление деятельности – проведение научных исследований.
--	-------------------------	---

В 80-90-х гг. в зарубежных странах начала осуществляться перестройка высшего, в том числе и педагогического образования. Она была вызвана, прежде всего, потребностью в разрешении *главного противоречия* между высокими требованиями, предъявляемыми современным обществом к учителю и недостаточным уровнем его профессиональной подготовки, необходимостью предоставления широких возможностей для получения разносторонней подготовки людям в любом возрасте, обновления содержания высшего образования в связи с ростом объема информации и возникновением множества новых профессий, а главное – обеспечения демократических условий развития образовательной сферы. В табл. 1.5 представлены основные направления реформ высшей школы в развитых странах мира.

Таблица 1.5

**Основные направления реформ в системе высшего образования  
зарубежных стран**

Страна	Основные документы	Основные направления реформ
Израиль	Закон о высшем образовании	- создается государственно-региональная система высшего образования;

## Продолж. табл.1.5

	(1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- разработаны и внедрены стандарты высшего образования; реализуется идея поэтапной подготовки педагогических кадров;</li> <li>- вводится подготовка специалистов-педагогов интегративного профиля по специальностям: педагог-технолог, социальный педагог-психолог, педагог-организатор образования, педагог-реабилитатор;</li> <li>- академическая общенаучная подготовка студентов интегрируется с профессионально-педагогической и представляет параллельную структуру образования.</li> </ul>
США	Обще-национальная программа “Америка – 2000”: стратегия образования (1991 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реализуется концепция “послесреднего образования”;</li> <li>- созданы новые типы “комплексных университетов”;</li> <li>- происходят процессы диверсификации: создание консорциумов или ассоциаций;</li> <li>- осуществляется интеграция фундаментального обучения со специальной подготовкой, увеличение учебного времени на педагогическую практику.</li> </ul>
Англия	“Правила о получении педагогического образования” (1989); “Реформа базовой	<ul style="list-style-type: none"> <li>- академическая общенаучная подготовка студентов интегрируется с профессионально-педагогической и представляет параллельную структуру образования;</li> <li>- разработаны и внедрены стандарты подготовки учителя;</li> <li>- выбрано направление на подготовку учителя</li> </ul>

## Продолж. табл.1.5

	<p>подготовки учителя” (1991);</p> <p>“Базовая подготовка учителя” (1992),</p>	<p>широкого профиля, учителя-эксперта;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогическое образование приближено до уровня университетского, срок обучения увеличен до 4-5 лет;</li> <li>- введены академические ступени: бакалавр педагогики, бакалавр искусств или наук в образовании, магистр образования, доктор философии (по педагогике);</li> <li>- моральными и материальными стимулами поддерживается престиж учительской профессии;</li> <li>- повышены требования к поступающим в университеты, а также к их выпускникам;</li> <li>- реализованы альтернативные формы последипломной психолого-педагогической подготовки (“артикулированный” и “лицензированный” учитель);</li> <li>- начата национальная аттестация учителей;</li> <li>- расширены формы и содержание сотрудничества университетов со школами, усилена роли педагогической практики.</li> </ul>
Германия	<p>“Общий закон о высшей школе” (1981)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реорганизованы университеты и увеличены (до 7 лет) сроки подготовки учителей;</li> <li>- систематизируются общенаучный, специально-предметный и профессионально-педагогический компоненты в единый комплекс;</li> <li>- ведется поиск паритетного соотношения теоретической и практической частей</li> </ul>

## Продолж. табл.1.5

		<p>подготовки специалиста – учителя;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- интегрируется содержание и структура педагогического процесса в университетском педагогическом образовании.</li> </ul>
Франция	<p>“Закон о направлениях развития образования” (1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- в каждом из 26 академических округов начал образовываться единый тип учебного заведения – университетский педагогический институт (IUFM);</li> <li>- соединяются преимущества университетского и неуниверситетского образования;</li> <li>- произошла организация учебно-научных объединений;</li> <li>- осуществляется дифференциация уровней подготовки специалистов в рамках одного и того же учебного заведения;</li> <li>- разработана система стандартов университетского педагогического образования.</li> </ul>
Япония	<p>“Политика японского правительства в области образования, науки и культуры” (1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определились новые задачи в образовательной политике, основными из которых являются: а) развитие системы непрерывного образования; б) переход от численного увеличения учреждений высшей школы к качественному улучшению обучения в них; в) акцентирование внимания на формировании личности и индивидуальности специалиста-педагога в образовательном процессе.</li> </ul>

Реформы образования 80-90-х гг. модифицировали *организацию подготовки педагогических кадров* в развитых странах мира. Прежде всего, в эти годы начало реализовываться стремление стран Европейского содружества

(ЕС), направленное на создание единого образовательного пространства. В этой связи в европейских государствах разрабатываются национальные программы, в которых большое внимание отводится подготовке педагогических работников: определяются стандарты профессионального обучения студентов в вузах и критерии подготовки высококвалифицированных специалистов, апробируются модели многоуровневых и вариантных систем непрерывного педагогического образования [130].

В процессе реформ произошли изменения в соотношении между *университетами* и *специализированными вузами*. Ведущим типом образовательного учреждения в развитых странах, осуществляющим подготовку преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей, является в настоящее время *университет или вуз университетского типа*. По мнению зарубежных ученых, именно в университетах – ключевом секторе образовательных систем, связанных с научными исследованиями и производством, - формируется экономическое, политическое, научное, культурное будущее страны. За последние годы зарубежные университеты сконцентрировали и подготовку работников образовательной сферы. Так, в университетах США, Англии, ФРГ, Франции обучается 45-50%, Израиля – 60%, Японии – 90% всех студентов – будущих педагогов. Приоритет государственных университетов, академических вузов и колледжей Израиля в вопросе подготовки педагогических кадров сохранится и в будущем. Вместе с этим, как показано в табл. 1.6, системы педагогического образования зарубежных стран не ограничиваются только подготовкой педагогических кадров в *университетах*. Они также включают специализированные вузы и высшие учебные заведения университетского типа: колледжи и педагогические институты при университетах, Высшие школы, консерватории, институты искусств, отделения политехнических институтов.

Целью современного университетского педагогического образования в Израиле является обеспечение широкой взаимосвязанной и взаимообусловленной *междисциплинарной подготовки* специалистов.

Таблица 1.6

**Структурные компоненты системы педагогического образования в  
зарубежных странах**

Страна	Система высшего педагогического образования
Израиль	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты;</li> <li>- академические специализированные вузы (художественные, технологические, политехнические институты, музыкальные академии);</li> <li>- местные колледжи – филиалы университетов;</li> <li>- неуниверситетские высшие учебные заведения: педагогические колледжи, педагогическая школа киббуцного движения “Ораним”, учительские семинарии.</li> </ul>
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты, дающие одновременно фундаментальное и специальное образование в одном из структурных подразделений: педагогическом факультете, колледже, высшей школе, учебно-исследовательском центре;</li> <li>- 2-годичные младшие и технические колледжи, финансируемые местными властями;</li> <li>- 4-годичные колледжи и профессиональные институты, финансируемые департаментами штатов и предлагающие дипломное образование в области свободных искусств или комбинацию общего и профессионального образования.</li> </ul>
Англия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты и университетские педагогические институты;</li> <li>- 4-годичные широкопрофильные специализированные институты;</li> <li>- колледжи высшего образования;</li> <li>- школы сценического искусства;</li> <li>- 2-годичные факультеты педагогики политехнических институтов и технических колледжей.</li> </ul>
Германия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты;</li> <li>- педагогические институты (в восточногерманских землях);</li> </ul>

## Продолж. табл.1.6

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Высшие педагогические, технические, спортивные, музыкальные школы;</li> <li>- Академии искусств;</li> <li>- институты, центры повышения квалификации (для подготовки менеджеров образования).</li> </ul>
Франция	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты и университетские центры;</li> <li>- высшие нормальные школы (для подготовки преподавателей средней школы);</li> <li>- институты для подготовки к преподаванию в средней школе;</li> <li>- специализированные вузы: Национальная консерватория искусств и ремесел, универсальные технологические институты, институты политехнических наук, готовящие специалистов по разным направлениям, в том числе и педагогов.</li> </ul>
Япония	<ul style="list-style-type: none"> <li>- университеты;</li> <li>- колледжи, младшие колледжи;</li> <li>- специализированные вузы университетского типа (например: Токийский технологический институт).</li> </ul>

Структура университетов позволяет осуществлять гибкую организацию учебного процесса: варьировать при необходимости учебный материал, предоставлять студентам выбор в изучении дисциплин, организовывать комплексные научные исследования, т. е. готовить разносторонне образованных специалистов по существующим и по новым специальностям, возникновение которых обусловлено развитием науки и потребностями практики.

Общемировая тенденция интеграции в высшем образовании, выражающаяся в административном и академическом объединении различных учебных заведений, проявилась в создании *университетских педагогических институтов* (колледжей), научно-исследовательских институтов педагогики, центров по изучению проблем образования, школ-лабораторий, комбинатов



повышения квалификации. Эти автономные учреждения действуют по принципу кооперации под эгидой центральной администрации университета. Кроме интеграции на общеуниверситетском уровне происходят структурные изменения и внутри этих учебных заведений. Вместо традиционных факультетов и монодисциплинарных кафедр в университетах создаются междисциплинарные подразделения (в США – “центры открытий” и департаменты, во Франции – “учебно-научные объединения”, в Японии – “комплексные отделения”), которые предоставляют студентам уникальные возможности в приобретении новых интегративных знаний и проведении междисциплинарных научных исследований. В Израиле к интегративным подразделениям университетов можно отнести междисциплинарные институты и факультеты. Так, например в Тель-Авивском университете на факультете гуманитарных наук ведется подготовка специалистов по таким интегративным специальностям, как: «Педагогические науки», «Преподавание гуманитарных наук», «Обучение педагогического персонала».

Интегративные изменения, направленные на осуществление междисциплинарной учебно-научной подготовки специалистов, сближение традиционного общенаучного образования со специальным и профессиональным обучением студентов, их практической направленностью, представляют одну из ведущих *тенденций* зарубежного высшего педагогического образования. Данный вывод согласуется с мнением ряда западных экспертов о том, что в мировом образовательном процессе происходит стирание грани между необходимым в эпоху НТР высоким профессионализмом и не менее необходимой широтой познания и культуры. Наряду с этим, как показано в табл. 1.7, продолжают сохраняться типы университетов (в США – исследовательские, в Англии – привилегированные, в Японии – частные), в которых специальная педагогическая подготовка специалистов не предусматривается, а остается лишь традиционное объединение научных исследований и общенаучной подготовки студентов. В Израиле структурными подразделениями высших учебных заведений,

готовящих педагогические кадры, являются педагогические колледжи, педагогические факультеты, школы педагогики, научно-исследовательские институты и центры, специализированные курсы.

Таблица 1.7

**Структурные подразделения зарубежных учебных заведений, готовящие педагогические кадры**

<b>Страна</b>	<b>Подразделения университетов, готовящие педагогические кадры</b>	<b>Место университетов в подготовке педагогических кадров</b>
Израиль	- педагогические колледжи и факультеты, Школы педагогики, научно-исследовательские институты и центры, специализированные курсы.	- готовится 60 % бакалавров и 100% магистров и докторов педагогики.
США	- педагогические факультеты, колледжи, высшие педагогические школы, учебно-исследовательские центры.	- осуществляют подготовку 90% педагогических кадров (спец. Колледжи 10%).
Англия	- педагогические отделения, институты педагогики.	- осуществляют подготовку более 70% педагогических кадров.
Германия	- педагогические институты на правах факультета или отделения, институты по переподготовке и повышению квалификации.	- ведется подготовка 69,2% всех педагогов страны (педвузы готовят 1.6% всех специалистов).
Франция	- университетские пединституты, научно-исследовательские институты	- в 77 университетах и университетских центрах обучается 88% будущих

## Продолж. табл.1.7

	и центры, институты по подготовке и переподготовке преподавателей.	специалистов-педагогов.
Япония	- педагогические факультеты, научно-исследовательские институты, лаборатории и школы, комплексные отделения (междисциплинарные факультетско-кафедральные структуры).	- в государственных университетах готовится 90-93% специалистов-педагогов для неполных и полных средних школ.

Реформы высшего педагогического образования в зарубежных странах затронули все основные сферы педагогического образования: его масштабы, функции, формирование студенческих контингентов, содержание учебной подготовки специалистов, формы и методы обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований, повышение квалификации выпускников.

В ходе реформирования высшей школы в Израиле ярко проявилась *тенденция* к созданию вариативных многоуровневых систем непрерывного педагогического образования. Это обусловлено потребностями дошкольного, начального, среднего образования в преподавателях различных специальностей, специализаций и профилей. В то же время объективная необходимость в интеграции знаний выделила университет и колледж университетского типа в качестве основного типа учебного заведения, обеспечивающего междисциплинарную подготовку специалистов. Система послесреднего образования представляет несколько относительно самостоятельных циклов обучения, каждый из которых завершается получением соответствующего диплома и рассматривается как одна из ступеней высшего образования, дающая определенное право при устройстве на

работу (см. табл. 1.8.). Данная система является гибкой и эффективной в экономическом и педагогическом отношениях [111, с. 62-63]. Она позволяет регулировать подготовку специалистов, поскольку сами студенты, в соответствии со своими целями, определяют темп, характер, уровень обучения и при необходимости корректируют направление учебы. Достоинством многоуровневой израильской системы подготовки педагогических кадров является то, что она не ведет к единообразному уровню теоретического и практического обучения, а нацелена на оперативное удовлетворение потребностей системы образования и направленности личности студентов.

Таблица 1.8

**Многоуровневая система педагогического образования в зарубежных странах**

<b>Страна</b>	<b>Академическая степень, специальность</b>	<b>Продолжительность обучения в вузе и характер профессиональной подготовки</b>
Израиль	Бакалавр педагогики	3-4 года фундаментальной университетской подготовки + 1 год профессионального обучения в Школе (отделении) педагогики;
	Магистр	Бакалавр педагогики + 2 года магистратуры (подготовка и защита магистерской диссертации);
	Доктор философии (доктор наук)	Магистр + 2-3 года обучения в докторантуре (подготовка докторской диссертации).
США	Бакалавр педагогики (“первая профессиональная ступень”)	Бакалавр (4 курса на факультете гуманитарных или естественных наук), с одновременной или последующей годичной специализацией на педагогическом факультете (департаменте);
	Магистр	Бакалавр + 2 года специализированного

Продолж. табл.1.8

	<p>педагогика          (“вторая профессиональная ступень”)          Доктор философии          (доктор педагогика)</p>	<p>практического обучения. Подготовку на степень магистра завершают 20% бакалавров педагогика;</p> <p>Магистр + 3 года, на протяжении которых, докторант проводит исследование, подготавливает докторскую диссертацию (3%).</p>
Англия	<p>Бакалавр педагогика          (бакалавр искусств в области педагогика)          Дипломированное обучение          Магистр педагогика          Доктор философии (по специальности педагогика)</p>	<p>Бакалавр наук (искусств) - (3-летний курс по 1-2 предметам избранной специальности) + 1 год обучения на педагогическом отделении или институте педагогика при университете <i>или</i> двухлетняя общенаучная подготовка + двухлетнее профессиональное обучение;</p> <p>Двухлетняя подготовка учителей начальных классов или продолжение обучения с целью получения степени бакалавра;</p> <p>Бакалавр наук + магистратура (от 2 до 4 лет): изучение предметов специализации. Ин. Языка, выступление с докладами, сдача пяти экзаменов и защита диссертации;</p> <p>Магистр + докторантура (от 1 до 6 лет): проведение исследования, опубликование его результатов и защита диссертации.</p>
ФРГ	<p>Учитель начальных классов          Учитель гимназии</p>	<p>4 года обучения в ун-те (в восточных землях – пединституте) на базе средней школы;</p> <p>4 года (в ряде земель 5 лет) обучения в ун-те (по</p>

## Продолж. табл.1.8

	<p>Учитель 5-12 классов массовой школы</p> <p>Магистр, дипломированный специалист</p> <p>Доктор наук</p>	<p>продвинутой программе F) + 2 года педпрактики (подготовительной службы);</p> <p>5 лет (для учителей математики и естественнонаучных предметов – 6 лет) в ун-те + 2 года подготовительной службы;</p> <p>Полный университетский курс + подготовка и сдача дипломного или магистерского государственного экзамена;</p> <p>Магистр (дипломированный специалист) + подготовка докторской диссертации</p>
Франция	<p>Магистр –</p> <p>Преподаватель</p> <p>Преподаватель высшей квалификации (агрегасьон)</p> <p>Доктор третьего цикла</p>	<p>3 года общенаучного обучения + 1-годичная профессиональная подготовка к работе в младших классах лицея и неполных средних школ (лиценциат) или 2-годичная – к преподаванию в старших классах лицея (метриз);</p> <p>Лиценциат + годичная стажировка со сдачей государственного экзамена;</p> <p>Полный курс обучения в университете (6 лет) + годичная подготовка учителей, имеющих диплом 2-го университетского цикла (лисанс, метриза) и сдача госэкзамена;</p> <p>Первый и второй университетский циклы (лисанс, метриз) + одногодичная подготовка и получение диплома повышенных знаний (DEA) + докторантура (2-3 года на проведение исследования, подготовку докторской диссертации).</p>
Япония	Бакалавр (учитель)	4-5 лет обучения в ун-те, получение 130

Продолж. табл.1.8

	неполной средней школы)  Магистр (учитель первого класса полной средней школы)  Доктор наук	зачетных единиц (таньи), 76 из которых по профессиональным дисциплинам, остальные – по общеобразовательным предметам;  Бакалавр + 2 года обучения в магистратуре (набрать 30 зачетных единиц, написать исследовательскую работу и сдать экзамен на степень магистра);  Магистр + докторантура (3-6 лет), где соискатель должен написать диссертацию, сдать экзамены и набрать 30 зачетных единиц.
--	---	---

Многоступенчатая структура высшего педагогического образования включает в Израиле: профориентацию абитуриентов (в школах повышенного уровня, на подготовительных курсах), прохождение студентами трех циклов (общенаучный, профессиональный и последипломный) университетской подготовки и последующее за этим повышение квалификации.

В мировой образовательной практике определенный интерес представляет система *профориентации* выпускников средних школ (гимназий) и подготовки их к поступлению в университет (см. табл. 1.9.). При этом следует отметить отрегулированный механизм преемственности средней и высшей школы. Введение в вузах специальных проектов, программ, курсов для поступающих способствует максимальному приближению школьной и вузовской программ, исключению дублирования учебного материала, облегчению “перехода” от школы к университету. Для усиления связи школы и вуза функционируют специальные “программы повышенного уровня”, “программы предварительного зачисления в университет”, “проекты продвижения” (США), “ориентировочные фазы обучения” (ФРГ).

В зависимости от содержания и объема учебных программ, а также полученных оценок, поступившие в университет частично освобождаются от изучения пройденных курсов. Определенную роль в выборе абитуриентом

конкретного университета и факультета играют консультационные агентства и школьные консультанты, совместная деятельность которых направлена на помощь выпускникам в их подготовке к поступлению в колледж или университет. В школах Германии введен предмет “Выбор профессии”, цель которого заключается в подготовке учащихся к осознанному и самостоятельному планированию профессиональной карьеры.

*Таблица 1.9*

**Система профессиональной ориентации в зарубежных странах**

Страна	Подготовка абитуриентов к поступлению в университет
Израиль	Для абитуриентов предлагается годичный курс подготовительных занятий (мехина) при одном из израильских университетов. Для подготовки новых студентов к занятиям в университете предназначен летний/зимний ульпан – интенсивный курс изучения иврита. Университеты (например, Технион, им. Х. Вейцмана) предлагают подготовительные программы, рассчитанные на шесть, восемь, десять месяцев для углубленного изучения математики, физики, химии, английского языка и иврита.
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>- введение в университетах специальных курсов для поступающих;</li> <li>- специальные программы для поступающих (“программа повышенного уровня”);</li> <li>- программы предварительного зачисления в университеты;</li> <li>- специальные центры (центр им. Дж. И. Аллена при Нью-Йоркском ун-те в Олбани), принимающие учащихся последних двух классов средней школы (программа “Проект продвижения” в Сиракузском университете, штат Нью-Йорк);</li> <li>- консультационные агентства в каждом штате и школьные консультанты, оказывающие помощь каждому абитуриенту в выборе университета при поступлении.</li> </ul>
Англия	Перед поступлением абитуриенты проходят дополнительную программу и сдают не менее двух экзаменов, результаты которых



## Продолж. табл.1.9

	оценивают университетские экзаменационные комитеты. После этого они получают “Общее свидетельство о полученном образовании повышенного уровня”, позволяющее успешно пройти конкурс в университет.
ФРГ	Абитуриенты пользуются услугами консультационной службы, которая имеет более 260 бюро по профессиональной ориентации, более 6 тысяч специалистов по профориентации и 500 специалистов-психологов. В основной школе введен предмет “Выбор профессии”. Для будущих студентов полных средних общеобразовательных учебных заведений предлагаются двухнедельные “ориентировочные фазы обучения”, позволяющие им адаптироваться к условиям обучения в университете.
Франция	Начиная с предпоследнего класса проводится дифференциация программ по специализации учащихся: А – филология и философия, В – экономика и социология, С – математика и физические науки, Д – математика и естественные науки, F – промышленно-технические науки, G – экономика и техника, H – информатика. Выпускники, прошедшие специализацию, получают диплом бакалавра и без вступительных экзаменов принимаются в вуз.
Япония	Широко распространена сеть консультационной службы, оказывающая помощь абитуриентам в выборе университета и их подготовке к учебным академическим занятиям.

Характерной особенностью зарубежного высшего образования, как это показано в табл. 1.10, является организация “открытого”, “конкурсного” и “избирательного” приема студентов. *Открытый* прием означает предъявление минимальных требований к абитуриентам. Основным требованием к поступающим в вузы является наличие документа об успешном завершении полного среднего образования. Открытый прием в вузы является проявлением демократических тенденций, происходящих в образовательной политике

зарубежных стран: предоставление равных прав для всех граждан при поступлении в вузы, возможность выбирать учебное заведение в соответствии с интересами, потребностями, уровнем подготовленности абитуриента. Следствием открытого приема в вузы явился рост контингента студентов за последние десять лет: в США, Франции – в 3 раза, в Японии, Англии – в 2,5 раза, в ФРГ – в 2 раза. *Конкурсный* прием проводят вузы, формирующие “элитарные группы студентов”. К этим вузам относятся частные, исследовательские университеты. Они предлагают абитуриентам систему вступительных экзаменов, собеседований или тестирования. В некоторые университеты требуется предоставление характеристики, выданной школой или рекомендаций отдельных лиц. *Избирательный (или селективный)* прием абитуриентов применяется в университетских колледжах свободных искусств и специализированных факультетах, где существует отбор студентов, поступающих на обучение по программам повышенной подготовки в ряде специализированных областей (музыка, живопись, литература, театр).

Таблица 1.10

**Типы отбора абитуриентов в зарубежных странах и основные требования к приему в вузы**

<b>Страна</b>	<b>Система приема абитуриентов: типы приема и основные требования</b>
Израиль	<p>- <i>конкурсный</i> – поступающие в вуз на первую ступень сдают израильское свидетельство о среднем образовании (багрут) или эквивалентное ему свидетельство, психометрический вступительный экзамен Национального института тестирования и оценки. Некоторые вузы проводят персональное собеседование, дополнительные экзамены или тесты. В исключительных случаях требуется представить рекомендации и учебные характеристики;</p> <p>- <i>избирательный</i> – применяется лишь в некоторых вузах (например, НИИ им. Х. Вейцмана), для подготовки новых поколений самостоятельно и творчески мыслящих исследователей в области</p>

Продолж. табл.1.10

	естественных наук, математики, художественно-эстетической деятельности.
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>- избирательный прием – для поступающих на обучение по программам повышенной подготовки в ряде специализированных областей (музыка, литература, театр, спорт);</li> <li>- конкурсный прием – в частные вузы, университеты исследовательского типа, формирующие “элитные группы” студентов;</li> <li>- открытый прием – на основании результатов выпускных экзаменов за среднюю школу, рекомендательного письма, собеседования и оценки, полученной в ходе тестирования, определяющего академические способности и глубину знаний абитуриента по определенным курсам.</li> </ul>
Англия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- избирательный – в Оксфордский и Кембриджский университеты, где обучается социальная элита английского общества проводятся, собственные экзамены для поступающих для отбора нужных им кандидатов;</li> <li>- конкурсный – минимальным требованием к поступающему является успешная сдача двух экзаменов на повышенном уровне и пяти на обычном уровне, которые оцениваются экзаменационными комитетами, включающими представителей школ и университетов;</li> <li>- открытый – на основании “Общего свидетельства о полученном образовании повышенного уровня” и результатов собеседования (интервью).</li> </ul>
ФРГ	- открытый – основанием для приема без вступительных экзаменов служит наличие аттестата зрелости об окончании полного гимназического курса.
Франция	- открытый – без вступительных экзаменов принимаются выпускники средних школ, имеющие диплом бакалавра;

Продолж. табл.1.10

	- конкурсный – выпускники средних школ – кандидаты, сдают специальные вступительные экзамены, в которые входят устные и письменные задания.
Япония	- открытый – основанием для поступления в государственный, префектурный, городской или частный университет служит свидетельство об окончании полной средней школы.

Университетские педагогические институты (факультеты, колледжи), ассимилируясь с другими научно-образовательно-методическими подразделениями, создают условия для реализации различных моделей подготовки преподавателей: *основной, дополнительной, параллельной и индивидуальной* (см. табл. 1.11). Так, *основная модель*, являющаяся ведущей в Израиле, предназначена для тех, кто имеет базовое высшее образование или диплом младшего специалиста, бакалавра педагогики. В течение двух лет студенты осваивают современные методики и технологии управления учебно-воспитательным процессом, овладевают основами педагогического мастерства. Второй год обучения посвящен практической педагогической подготовке, семинарским занятиям в условиях базовых школ-лабораторий, проведению опытно-экспериментального исследования, результаты которого оформляются в дипломную работу. Ее успешная защита является основанием для присвоения выпускникам университета педагогической квалификации. В Германии используется *дополнительная модель* подготовки преподавателей широкого профиля. Сущность ее заключается в том, что студент, завершая специальное педагогическое образование и приобретая квалификацию “преподаватель-предметник”, имеет возможность в течение одного года получить вторую специальность (практического психолога, социального педагога, преподавателя-исследователя) или квалификацию по сдвоенной специальности (преподаватель математики и физики; преподаватель биологии и химии). В США, Франции, Японии, Англии нашла применение *параллельная модель*. После трехлетнего изучения основных дисциплин на одном из факультетов

гуманитарных, естественных или социальных наук, одновременно со специальными предметами, студенты начинают прослушивать курсы психолого-педагогического цикла, проходят педагогическую практику, выполняют научно-исследовательские задания по педагогическим темам. Студентам, набравшим необходимое число зачетных единиц, и сдавшим квалификационный экзамен выдается университетский диплом. В этих же странах распространена *индивидуальная модель* обучения, которая позволяет студентам в начале учебы определить совокупность учебных курсов, изучение которых дает возможность набрать необходимое количество зачетных баллов и получить педагогическую квалификацию. Содержание профессиональной подготовки отражается в индивидуальных планах, выполнение которых контролируется выпускающей кафедрой педагогики.

Таблица 1.11

#### Модели подготовки специалистов-педагогов в зарубежных университетах

Страна	Модели подготовки специалистов-педагогов в университетах
Израиль	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основная – главное направление занятий, все занятия сконцентрированы на педагогическом отделении;</li> <li>- параллельная – 2 главных направления занятий, предполагающие изучение студентами дисциплин по 2 выбранным специальностям;</li> <li>- дополнительная – 1 главное направление занятий и общая программа обучения; упор делается на занятия в одном из отделений и слушании курсов, которые предлагаются другими факультетами;</li> <li>- индивидуальная – для тех, кто занимается исследованиями и разработкой методов преподавания (например, в Школе обучения института им. Х. Вейцмана).</li> </ul>
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>-основная– профессионально-педагогическая подготовка начинается с 1 курса и продолжается в течение всего обучения студента;</li> <li>- параллельная, с одновременной годичной специализацией;</li> <li>- дополнительная, с последующей годичной специализацией на педагогическом факультете.</li> </ul>

Продолж. табл.1.11

Англия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основная - 4-х-летний университетский курс с двухлетней фундаментальной подготовкой и 2-х-летнее профессиональное обучение, которое включает 32 недели работы в школе под руководством тьюторов;</li> <li>- параллельная (комбинированная), ведущая к получению объединенных ступеней по 2 основным предметам различной направленности;</li> <li>- дополнительная – одногодичный курс для тех, кто завершил трехлетнее университетское обучение, получил степень бакалавра наук (искусств) и имеет желание стать учителем.</li> </ul>
ФРГ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основная – сроки подготовки специалистов зависят от типов школ, в которых они впоследствии будут работать (учителя гимназии – 4 года, дипломированные учителя массовых школ–5 лет, преподаватели математики, естественнонаучных предметов–6-7 лет).</li> </ul>
Франция	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основная подготовка специалистов в университетских педагогических институтах и педагогических научно-учебных объединениях;</li> <li>- дополнительная – 3-летняя фундаментальная университетская подготовка с последующей 2-летней педагогической специализацией;</li> <li>- параллельная – расширение профиля подготовки специалистов (естественно-научный и профессионально-педагогический) в процессе обучения на многопрофильных факультетах.</li> </ul>
Япония	<ul style="list-style-type: none"> <li>- основная, на педфакультетах государственных университетов;</li> <li>- дополнительная, преобладающая в университетском педагогическом образовании;</li> <li>- параллельная, предполагающая получение педагогической специализации наряду с основной специальностью.</li> </ul>

В 90-е годы произошли существенные изменения в *содержании и структуре* университетского педагогического образования. Кардинально изменилось соотношение образовательного, специально-предметного и профессионального (психолого-педагогического и методического) компонентов подготовки специалиста. Начала проявляться *тенденция* к установлению оптимального научно-обоснованного баланса между дисциплинами различных циклов, теоретическим и практическим блоками. В системах педагогического образования больше внимания стало уделяться педагогической *специализации* студентов. Ведущей идеей стала мысль о том, что университеты должны готовить специалистов высокого профессионального уровня, которые смогли бы приступить к выполнению своих полифункциональных обязанностей сразу после завершения учебы [36, с. 13].

Направленность на профессионализацию и специализацию в обучении студентов – будущих педагогов ярко отражается в распределении учебного времени [121, с. 41-44]. Распределение учебного времени при подготовке учителей начальных, неполных и полных средних школ в вузах ведущих стран (в %) представлено соответственно в табл. 1.12 и 1.13.

Таблица 1.12

**Распределение учебного времени при подготовке учителей начальных и неполных средних школ**

<b>Страны</b>	<b>Общеобразовательные дисциплины</b>	<b>Специальные дисциплины</b>	<b>Дисциплины профессионализации</b>	<b>Педпрактика</b>
Израиль	15	30	35	20
Германия		35/70	35/20	30/10
Япония	23/39	54/26	19/29	4/6
Англия	40*		40	20
США	25	50	25**	

\* Включая специальные дисциплины.

\*\* Включая педагогическую практику.

Таблица 1.13

**Распределение учебного времени при подготовке учителей полных средних школ**

<b>Страны</b>	<b>Специальные дисциплины</b>	<b>Дисциплины профессионализации</b>	<b>Педпрактика</b>
Израиль	50	30	20
Франция	75/85	15/25**	
Германия	85	10	5
Япония	90	7	3
Швеция	75	10	15
Англия	50	35/25	15/25
США	63	25	12

Однако при сопоставлении приведенных выше количественных показателей следует учитывать два фактора:

1) различия в учебных планах и программах университетов, каждый из которых самостоятельно определяет содержание профессиональной подготовки учителей;

2) дифференциацию содержания для разных студентов в течение всех лет обучения в вузе.

Стремление приблизить содержание учебных программ к требованиям практики и тенденция к интеграции знаний способствовали переходу к *междисциплинарному* принципу подготовки педагогов. Это нашло отражение в общенаучном блоке, где основной акцент делается на гуманитарных, социокультурных аспектах образования. По мнению некоторых ученых (Ш. Вигода), общенаучное образование студентов педагогических специализаций должно включать следующие дисциплины: язык и литературу, основы математики, статистики и естествознания, “парадигматическое”

---

\*\* Включая педагогическую практику.



введение в методологию наук и медицины; информационные технологии; введение в философию, этику в науке; язык, историю и культуру одной из зарубежных стран, основы научных исследований [36, с. 19]. Принципы построения учебных программ профессиональной подготовки различны. Кроме традиционного предметного подхода университеты применяют интегрированные варианты: “центры открытий” (США), “комбинированные курсы” (Англия), междисциплинарные программы (ФРГ). Центральное место стали занимать такие интегративные дисциплины, как “История и философия образования” (США), “Курс по воспитанию и образованию”, “Педагогическая психология и развитие ребенка”, “Социальные аспекты педагогики” (Англия), “Педагогика школы”, “Методика преподавания специальных дисциплин” (ФРГ) [121]. Отмеченная *тенденция* направлена на формирование у студентов целостного представления о педагогике как науке, ее прикладном характере, связи теории с практикой.

Направленность высшего педагогического образования на развитие профессионализма будущих специалистов-педагогов неразрывно связана с всеобщей *дифференциацией и индивидуализацией* обучения. Начала возрастать роль индивидуально-творческого развития каждого студента. Так, в университетах США широко проводится *персонализированное обучение* (personal system instruction) по плану Келлера. Согласно этому плану, работа студентов выполняется в индивидуальном темпе по специально подготовленным печатным материалам. Самообучение сопровождается просмотром киноvideофильмов, диапозитивов, прослушиванием фонограмм, выполнением упражнений, заданий. Студенты выборочно посещают лекции и практические занятия, консультируются с преподавателями по проблемным вопросам. Переход к последующему учебному разделу допускается при условии, если предыдущий материал изучен и сдан в форме тестовых испытаний. Самостоятельная работа сопровождается еженедельными встречами студентов в группе и письменными отчетами [173, с. 17]. Постепенный переход к предметной системе обучения в Израиле обусловил

применение программ для индивидуального обучения, которые дали возможность студентам определять содержание профессионального обучения и темпы его осуществления, уровень образования, соответствующий их интересам, потребностям и возможностям. В табл. 1.14 представлено содержание профессионально-педагогической подготовки студентов зарубежных университетов, которое является традиционным для получения диплома учителя или академических степеней.

Таблица 1.14

**Содержание профессионально-педагогической подготовки студентов  
зарубежных университетов**

<b>Страна</b>	<b>Содержание профессионально-педагогической подготовки студентов</b>
Израиль	Профессиональное обучение студентов включает два этапа. <i>I этап</i> (3-4 года) – изучение студентами цикла фундаментальных и специальных наук и общих педагогических курсов на одном из факультетов. После 1 этапа присваивается степень бакалавра педагогики. <i>II этап</i> (2 года) предусматривает специализацию студента и включает в себя цикл психолого-педагогических дисциплин и курсы, соответствующие главному направлению обучения студента. По завершению 2 этапа студентам выдается диплом преподавателя средней школы или присваивается степень магистра педагогики.
США	<i>Бакалаврская</i> подготовка (по 170 программам) предполагает изучение в равном объеме общенаучных, гуманитарных и специальных дисциплин (60% обязательные дисциплины, 20% курсы по выбору, 20% - факультативы). Специальный блок дисциплин включает: гуманитарные и поведенческие науки, теоретические педагогические и методические курсы, практическую подготовку (тренинги, педагогическую практику, научно-исследовательскую работу). Цикл гуманитарных наук

## Продолж. табл.1.14

	<p>включает философию, политологию, социологию, экономику, психологию, историю античной культуры и культуру средних веков, литературу, иностранные языки. Для получения степени бакалавра необходимо набрать 120-140 зачетных единиц, Для 80% студентов бакалаврская степень является завершающей в системе высшего образования.</p> <p>Подготовка <i>магистров</i> включает изучение 60% дисциплин специального цикла, из которых 25-35% времени отводится на психолого-педагогический цикл. Основными элементами профессиональной подготовки являются: освоение “базы знаний педагога” (курсов введение в педагогику, философия образования. История педагогики, социология педагогики, антропология педагогики, образовательная политика, экономика образования, сравнительная педагогика, педагогическая этика, введение в психологию, общая психология, психология развития ребенка и др.), формирование профессионально-педагогического мышления и основ деятельности, педагогическая практика (240 часов). Особенностью является введение интегративных курсов (“центры открытий”). Для получения степени магистра необходимо набрать 30 зачетных единиц.</p>
Англия	<p>Подготовка <i>бакалавров педагогики</i> предполагает изучение:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>основного учебного курса</i> (25% учебного времени) – двух учебных дисциплин (для будущих учителей старшей средней школы) и трех дисциплин (для учителей начальной школы). При этом студенты могут выбирать комбинированные программы (два предмета различной направленности – философия и математика, история и право или один “<i>стержневой</i>” предмет с несколькими дополнительными – биология с психологией, физиологией);</li> <li>- <i>общенаучного цикла</i> – студент, в зависимости от будущей</li> </ul>

ФРГ	<p>специализации и профиля выбирает 6-8 дисциплин академического цикла (английский язык, математика, физика, химия, география, история, предметы художественного и практического направления), которые изучает в течение первых двух лет;</p> <p>- педагогического цикла (25% учебного времени): теория и практика обучения. История педагогики, философия педагогики, психология обучения, сравнительная педагогика, структура управления учебными заведениями, проблемы содержания образования, методы исследования и статистики.</p> <p><i>Одногодичный (дополнительный) курс</i> – 36 недель, из которых 12-16 недель студенты посещают лекции и практические занятия в университете (I и III триместры), а 20-24 недели проходят педагогическую практику в школе (I и II триместры). Оценка осуществляется на III триместре в форме двух письменных экзаменационных работ по педагогике, экзамена по методике, защите дипломной работы.</p> <p><i>Двухлетнее профессиональное обучение</i> предполагает изучение студентами курса по воспитанию и образованию (теория педагогики, современные педагогические теории, педагогика и демократия, принципы воспитания и обучения, школьная программа, педагогические проблемы и эксперименты), педагогической психологии и развития ребенка (изучение развития ребенка от рождения до зрелого возраста), социальных аспектов педагогики (современная система образования в Англии и история ее развития, социальная среда детей, социальные функции школы), а также прохождения педагогической практики в течение 32 недель последнего года обучения (25% общего учебного времени). Выпускники получают “Высший национальный диплом”.</p> <p>Процесс профессионально-педагогического образования студентов</p>
-----	---

Продолж. табл.1.14

	<p>разбит на две фазы. <i>Первая фаза</i> – теоретическая общенаучная и специальная подготовка учителей массовой школы организуется вокруг двух дисциплин, одна из которых является основной. А другая – второй специальностью. Содержание специальной подготовки включает междисциплинарные программы по психолого-педагогическим и социально-философским дисциплинам. Комплекс профессиональных курсов ограничивается семью основными проблемами: школа как государственной учреждение. Учебная программа и учебный план, организация обучения, измерение и оценка, социальное взаимодействие, помехи в школьной жизни, философские аспекты школьных предметов и педагогической практики. Методическая подготовка направлена на формирование основ профессионального общения. Завершается сдачей экзамена, свидетельствующем об усвоении выпускниками теоретических основ.</p> <p><i>Вторая фаза</i> подготовки преподавателей гимназии осуществляется в процессе подготовительной службы (2 года). Стажеры проходят теоретическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам и ведут занятия в школе под руководством опытного учителя. По окончании студенты сдают второй госэкзамен.</p>
Франция	<p>Профессионально-педагогическое образование студентов включает три цикла. <i>I цикл</i> (3 года) – изучение обязательных фундаментальных дисциплин и курсов по выбору (краткий курс общественных наук, ин. Языки, государственное право, логика, философия, социология, социальная психология), с последующей сдачей экзаменов. <i>II профессиональный, цикл</i> (1-2 года) – специализация по педагогическим наукам: философии образования, включающие разделы истории педагогики, общие</p>

Продолж. табл.1.14

	<p>принципы, методику преподавания предметов, основы профессиональной этики. Педпрактика организуется в базовых школах, где студентам доверяется полная учительская нагрузка. Завершается цикл экзаменом, состоящим из теоретической и практической частей. <i>Лиценциаты</i> зачисляются на должность стажеров-преподавателей. На I этапе стажировки студенты слушают лекции по педагогике, участвуют в коллоквиумах, присутствуют в классе, наблюдают занятия, знакомятся со школьной документацией. На II этапе стажеры выполняют все функции учителя. Практическая часть сдается комиссии. Выпускникам присваивается академическая степень магистра. <i>III цикл</i> (2-3 года) – специализация с элементами научных исследований в учебно-научных объединениях, завершающаяся получением высшей педагогической квалификации (агрегасьон) или написанием и защитой докторской диссертации.</p>
Япония	<p>Профессионально-педагогическое образование включает два этапа. Особенность <i>первого</i> этапа – учителя готовятся практически на любом факультете университета, признанного Министерством просвещения, науки и культуры. Студенты, обнаружившие в ходе склонность и интерес к педагогической работе, изучают дополнительно предметы психолого-педагогического цикла и получают вместе с дипломом бакалавра лицензию на право преподавания в неполной (7-9 кл.) и полной (10-12 кл.) средней школы. Для получения сертификата учителя неполной средней школы (по математике, физике, химии и технической подготовке) необходимо получить 14 (10,7%) зачетных единиц (из 130 требуемых для присвоения степени бакалавра) по следующим предметам: основам педагогики, педагогической психологии, методам обучения, педпрактике, исследованиям педагогической</p>

## Продолж. табл.1.14

	нравственности и предмету по выбору. <i>Второй</i> этап – обучение в 2-х-годичной магистратуре. Ее выпускникам, получившим не менее 30 зачетных единиц, написавшим исследовательскую работу и сдавшим экзамен присваивается степень магистра и выдается сертификат учителя 1 класса полной средней школы.
--	---

В последние годы произошли значительные изменения в *организации процесса обучения* будущих учителей. Внедрение технологии модульного обучения в систему высшего образования Израиля позволило осуществлять блочное усвоение учебной информации, определить функции преподавателя как организатора учебного процесса и руководителя решения проблемной ситуации. Модульная организация усвоения учебного материала позволила повысить ответственность студентов за качество и сроки выполнения индивидуального плана. Наметилась *тенденция* к переходу от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским занятиям, тренингам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора. Работа с небольшими группами студентов (3-6 человек) создала оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Широкое распространение получили микропреподавание, моделирование педагогической ситуации, ролевые игры, полусамостоятельная работа.

Введение новых форм организации учебного процесса в Израиле, как показано в табл. 1.15, носят преимущественно прагматический характер и направлены на усиление практической подготовки, овладение конкретными педагогическими приемами. Так, например, в израильских университетах широко применяется метод наблюдения студентов за работой учителей и учеников в классе. Для этого существуют системы телевидения, соединяющие школу и университетскую аудиторию. Студенты наблюдают и анализируют

педагогический процесс, обсуждают достоинства и недостатки урока, делают выводы. Также применяется игровое моделирование и метод “лабиринта”, в ходе которых студенты с помощью компьютера выполняют предложенные варианты заданий, решают педагогические ситуации.

*Таблица 1.15*

### **Особенности организации учебного процесса в зарубежных университетах**

<b>Страна</b>	<b>Особенности организации учебного процесса в университетах</b>
Израиль	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация обучения студентов осуществляется по модульной системе;</li> <li>- учебные планы включают лекции, семинарские и практические занятия, лабораторную подготовку, спецкурсы, исследовательский проект и самостоятельную творческую внеаудиторную деятельность студентов;</li> <li>- практические занятия организуются по типу тренингов в базовых школах-лабораториях, позволяющих студентам практиковаться в освоении практических навыков.</li> </ul>
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация процесса обучения по модульному принципу (от 5 до 12 модулей в семестр);</li> <li>- в процессе профессионального обучения используются: моделирование педагогических ситуаций, микропреподавание, ролевые игры, полусамостоятельная работа, наблюдение за работой учителей в классе;</li> <li>- практикуется проведение занятий со студентами бригадой преподавателей;</li> <li>- применяется система зачетных единиц для контроля и оценки уровня знаний и умений, учета учебного времени, установления объема изучаемых курсов при составлении учебных планов и программ, выявления оснований для поощрения или наказания, определения требований при присуждении той или иной академической степени.</li> </ul>



## Продолж. табл.1.15

Англия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обучение организуется по модульному принципу (модуль рассчитан на 100 учебных часов: лекций, практических занятий, индивидуального самостоятельного выполнения программы заданий);</li> <li>- организация тьюториалов – индивидуально-групповой работы с 1-4 студентами, ежедневное их консультирование, анализ и оценка результатов обучения, наставничество;</li> <li>- проведение лекций и дискуссий, направленных на активизацию мыслительной деятельности студентов, формирование индивидуальной точки зрения, развитие способностей проблемного изложения учебного материала, осуществление связей теории с практикой;</li> <li>- широкое применение в профессиональной подготовке методов моделирования реальной деятельности учителя в специально организованных педагогических ситуациях: микропреподавание, игровое проектирование и “лабиринт”.</li> </ul>
ФРГ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогический процесс основывается на модульном принципе обучения;</li> <li>- в основе изучения теоретических дисциплин лежит предметная система обучения;</li> <li>- учебные планы включают лекции, просеминары, семинары, оберсеминары; содержание лекционных и практических курсов направлено на овладение основ педагогического общения, организацию “социализации” и “персонализации” воспитания детей;</li> <li>- в практической подготовке учителей получают распространение коммуникативные, социально-психологические тренинги, занятия в “тренировочных группах”, обучение на основе учебных пособий “рецептурного” плана;</li> <li>- результаты обучения оцениваются на зачетах, условием которых</li> </ul>

Продолж. табл.1.15

	является выполнение нескольких письменных контрольных работ. Экзамены проводятся при переводе с курса на курс или по окончании цикла обучения.
Франция	<ul style="list-style-type: none"> <li>- организация деятельности студентов осуществляется в рамках учебно-научных объединения, которые координируют комплексную подготовку специалистов, их учебно-методическую и научно-исследовательскую работу;</li> <li>- в учебные планы входят лекционные, семинарские и практические занятия (18 часов в неделю на первом и 25 часов на втором циклах обучения);</li> <li>- результаты обучения проверяются на зачетах по каждому предмету и курсовых экзаменах.</li> </ul>
Япония	- организация процесса обучения осуществляется по модульному принципу и основывается на системе зачетных единиц. Для получения одной единицы (танги) следует выполнить одно из условий: а) прослушать в течение 15 недель по одному часу в неделю лекционный курс и выполнить к каждому лекционному занятию двухчасовую самостоятельную работу; б) участвовать в семинарских занятиях в течение 15 недель по два часа в неделю, выполнив к каждому из них одночасовое самостоятельное задание; в) участвовать в лабораторных занятиях в течение 15 недель по два часа, требующих трехчасовой самостоятельной подготовительной работы.

Особое место в зарубежном педагогическом образовании занимает *педагогическая практика* студентов. В последние годы на нее отводится значительное количество учебного времени (в Израиле – около 36 недель, США – 240 часов, Англии – 32 недели, ФРГ – 2 года). Основными формами организации педпрактики являются “блочная” (с отрывом от занятий на протяжении 2-14 недель) и “серийная” (без отрыва от занятий в течение 1-6

дней). Зарубежные университеты самостоятельно определяют форму и продолжительность проведения педагогической практики. Так, например, в английской высшей школе широко применяется “кооперированное” обучение. Основной идеей такой организации практической подготовки является то, что работа в школе рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса и должна систематически чередоваться с академическими занятиями в стенах учебных заведений. В качестве базы для проведения практики в Израиле используются школы-лаборатории при университетах, центры педагогической подготовки, местные школы. В программу практики входят: наблюдение процесса обучения, его анализ, самостоятельное планирование и преподавание уроков, оперирование системой оценок и управление классом. Внимание студентов при прохождении педагогической практики направляется на овладение методами планирования, организации и управления педагогическим процессом, а также на самореализацию и приобретение уверенности в своих педагогических способностях и возможностях. Практикой руководят специально подготовленные для этих целей преподаватели университетов или учителя местных школ, которые несут ответственность за качество практического обучения студентов. Университет осуществляет необходимую координацию действий преподавателей университета, учителей и студентов.

Отражением индивидуализации и дифференциации обучения в израильских высших учебных заведениях явилось повышение роли *самостоятельной работы* студентов, которая занимает центральное место в структуре учебного процесса. В различных вариантах самостоятельная работа предусматривает деятельность студентов в лабораториях, учебно-научных центрах, библиотеке, а также в домашних условиях и во время каникул. Соотношение учебного аудиторного времени и времени, отводимого на самостоятельную работу студентов представлено в табл. 1.16.

Подчеркивая значимость самостоятельной работы для студентов, зарубежные ученые и педагоги акцентируют внимание на том, что наиболее важным является не столько передача студентам определенной суммы знаний,

сколько обучение умению самостоятельно отбирать, усваивать и успешно использовать нужную информацию на основе развития потенциальных способностей студентов к выполнению будущей педагогической деятельности.

Таблица 1.16

**Соотношение аудиторного и внеаудиторного учебного времени студентов зарубежных университетов**

<b>Страны</b>	<b>Аудиторное время</b>	<b>Самостоятельная работа</b>
Израиль	50%	50%
США	35%	65%
Великобритания	65%	35%
ФРГ	70%	30%
Франция	40%	60%
Япония	25-35%	65-75%

Положительным опытом является организация самостоятельной работы студентов в английских вузах: до их сведения доводятся программные требования по самообразованию на каждом из этапов обучения и во время каникул, а тьюторы контролируют неукоснительное их выполнение. Особое внимание в системе самостоятельной работы уделяется деятельности студентов в библиотеке, которая, по мнению английских педагогов, является наиболее ценным способом приобретения знаний. Каникулы (43 недели в течение трех лет) также используются для совершенствования навыков самостоятельного труда. В течение каникул студенты читают дополнительную литературу, изучают предложенные проблемы, пишут рефераты, выполняют творческие работы [22, с. 102].

Наметилась *тенденция* к смещению роли преподавателя в руководстве самостоятельной работой студентов. Функция преподавателя как источника информации уменьшается, зато увеличивается его значение наставника, участвующего в развитии личностных качеств, формировании мировоззрения, взглядов, научных интересов.

Заметное место в системе непрерывного педагогического образования в зарубежных университетах занимает система *повышения квалификации педагогических кадров*. В системе высшего педагогическом образовании Израиля, как показано в табл. 1.17, она имеет два направления: *научно-практическое* и *практическое педагогическое*. Первое направление предусматривает обучение в аспирантуре, докторантуре, написание и защиту диссертационного исследования, получение академических степеней магистра и доктора наук. Второе направление предполагает совершенствование педагогического мастерства учителей-практиков, освоение ими новых педагогических и информационных технологий и прохождение аттестации на присвоение более высокой квалификации. Следует подчеркнуть, что в западных странах в последние годы появилась ориентация на “стадиальное личностное развитие”, которая возникла как альтернатива информационно-рациональному подходу, доминирующему в системе повышения квалификации до 60-х гг. Зарубежный опыт свидетельствует: чем выше уровень личностного развития учителя, тем эффективнее он организует педагогический процесс, смелее использует нетрадиционные методики, лучше понимает своих учеников, в большей степени демонстрирует готовность к переменам и отходу от стереотипов в профессиональной деятельности. Особенностью системы повышения квалификации в Израиле является то, что школа рассматривается в качестве базового звена, поскольку в этом случае наиболее оптимально учитываются интересы педагогов и государства. Система повышения квалификации в Израиле предусматривает следующее: каждые семь лет работы в одном учебном заведении сопровождается обязательным повышением квалификации в течение одного года с отрывом от непосредственной работы в качестве учителя. Программа одногодичной стажировки предусматривает написание методических работ, обобщение педагогического опыта, обучение на различных курсах, позволяющих совершенствовать технологии обучения и воспитания учащихся.

Таблица 1.17

**Формы переподготовки и повышения квалификации педагогов за рубежом**

<b>Страна</b>	<b>Формы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров</b>
Израиль	<ul style="list-style-type: none"> <li>- программы “повышения квалификации” для учителей, которые желают получить степень бакалавра педагогики;</li> <li>- неакадемические программы: специальная <b>(одногодичная)</b> для подготовки учителя детского сада, начальной школы, специалистов в области восстановительно-трудоустройственной терапии, педагогов-дефектологов;</li> <li>- программа “новые направления в педагогике” (одногодичная) – для желающих специализироваться в области новых педагогических технологий (для бакалавров);</li> <li>- программа повышения квалификации специалистов в области музыкальной и художественной терапии (двухгодичные программы);</li> <li>- программа повышения квалификации по специальностям: графика, музыка, искусство, театр, драматическое искусство.</li> </ul>
США	<ul style="list-style-type: none"> <li>- программы повышения квалификации, предлагаемые на каждом факультете;</li> <li>- кратковременные курсы переподготовки педработников;</li> <li>- летние тренировочные курсы и сдача тестов по педмастерству;</li> <li>- замещение учительской вакансии в течение одного года и одновременное (вечером и в выходные дни) выполнение программы, предусмотренное педагогическим курсом;</li> <li>- сертификация учителей математики и естественных дисциплин из числа специалистов в области бизнеса, промышленности, вооруженных сил;</li> <li>- сертификация учителей и выдача лицензий, отражающих уровень</li> </ul>

Продолж. табл.1.17

	их педагогической подготовки.
Англия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- годовичная стажировка по месту работы (“испытательный срок”);</li> <li>- годовичные курсы, предлагающие бакалаврам дополнительную теоретическую подготовку по полученной специальности;</li> <li>- программы повышения квалификации при учебных центрах университета;</li> <li>- подготовка “лицензированного” и “артикулированного” учителя;</li> </ul> <p>Университетский сектор проходят подготовку 95-97% всех специалистов, занимающихся по программам последипломного обучения.</p>
ФРГ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участие молодых специалистов в научно-методических коллоквиумах;</li> <li>- курсы (федеральные, земельные, региональные, внутришкольные) повышения квалификации при университетах;</li> <li>- научно-исследовательская, методическая работа в области педагогических наук в рамках научно-методических региональных объединений.</li> </ul>
Франция	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лиценциаты зачисляются на должность стажеров-преподавателей, слушают лекции по педагогике, участвуют в коллоквиумах;</li> <li>- подготовка к государственному экзамену на получение диплома метризы;</li> <li>- подготовка к государственному конкурсу на получение диплома агреже или диплома, позволяющего занять место штатного преподавателя полной средней школы (CAPES);</li> <li>- программы повышения квалификации при университетских центрах профессиональной подготовки преподавателей (CFPM).</li> </ul>
Япония	<ul style="list-style-type: none"> <li>- программы переподготовки педагогических кадров в 156 университетских центрах (национальных, префектурных и муниципальных) повышения квалификации;</li> </ul>

Продолж. табл.1.17

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- факультеты последипломного образования педагогов в 27 университетах;</li> <li>- курсы повышения квалификации, осуществляемые Министерством просвещения, науки и культуры, префектурными советами по образованию и муниципалитетами на базе Национального центра по образованию и муниципальных (городских) университетов;</li> <li>- одногодичные научно-педагогические семинары с отрывом от производства;</li> <li>- еженедельные консультации учителей в специально организованных консультпунктах;</li> <li>- публикации справочников, пособий, инструктивной и методической литературы для самостоятельного совершенствования научно-методического уровня учителей.</li> </ul>
--	--

В последние годы университеты зарубежных стран начали решать задачу сохранения, воспроизведения и усложнения полученного студентами опыта обучения и исследования в течение всей их последующей жизни. Современное состояние университетских систем позволяет предложить разнообразные формы нетрадиционного или альтернативного университетского образования. К таким формам, прежде всего, относятся различные виды дистанционного обучения (“открытого университетского образования”), основанного на использовании средств спутниковой связи и компьютерных коммуникаций, а также различные виды вечерне-заочного и летнего обучения взрослого населения. В реализации этой задачи, в частности, принимают участие: учрежденный в 1969 году Открытый университет в Лондоне, к концу 80-х гг. имевшего уже более 250 филиалов и обучавшего около 80000 студентов в год, Вестфальский заочный университет, Израильский открытый университет, Японский радиоуниверситет и другие вузы. Внимание к социальным потребностям в образовании людей старшего поколения обусловило появление в 1973 году Университета третьего возраста в Тулузе [179]. Такого рода



нетрадиционная форма университетского образования получила впоследствии признание в качестве одного из этапов системы непрерывного образования, предлагая как продвинутые уровни обучения и исследования, так и повышение общего культурного уровня взрослого населения.

К тенденциям зарубежного университетского образования относится идея создания *международного университета*, которая возникла еще в начале XX столетия. Современная концепция “мирового университета”, реализованная на основе интернациональной информационной сети, получила воплощение в Калифорнии (1982 г.). Такого рода образовательный консорциум, обеспечивающий связь существующих образовательных институтов во всех странах, обнаруживает ориентацию на глобальную перспективу, приверженность к доктрине обеспечения равноправного доступа к знанию и высокому уровню образования [173, с. 84]. “Глобальная миссия такого университета, - пишет Н. Ладыжец, - приобщение человечества к ресурсам знания на интернациональной основе, выравнивание образовательных возможностей и стандартов, развитие мирового интеллектуального потенциала, обеспечение свободы выбора и взаимопонимания. Создание всемирной телекоммуникационной образовательной сети предполагает формирование “всеобщей” университетской системы, обеспечивающей продвинутый уровень подготовки, индивидуализацию обучения, усиление межнациональных связей, а следовательно, заинтересованность в социальной стабильности и благополучии. С этих позиций университетское образование может рассматриваться в качестве ведущего фактора в реализации интегративных усилий наций, оказывающего направленное воздействие на формирование тенденций мирового развития” [102, с. 145].

Таким образом, осуществление системно-сравнительного анализа систем высшего педагогического образования Израиля и ведущих стран мира позволяют говорить об общих и особенных чертах современного образовательного пространства. В данном пространстве развитые государства стремятся к демократизации высшего образования, видя в нем основу развития

гражданского общества. К основным чертам этого процесса относятся: переход к общественно-государственной модели управления высшей школой, широкое внедрение открытого приема абитуриентов в высшие учебные заведения, предметная система обучения, предполагающая широкий выбор студентами учебной программы, уровня образования, соответствующего собственному уровню способностей и возможностей. Вместе с тем, система высшего педагогического образования Израиля характеризуется своими особенностями, к основным из которых относятся: национально-религиозная основа подготовки педагогических кадров, которая предполагает изучения цикла дисциплин, связанных с историей Израиля, его культурой, традициями, искусством, литературой, религией. Основная роль в подготовке педагогических кадров принадлежит педагогическим колледжам, которые выпускают около 70% учителей, работающих в начальной и средней школе. Университеты готовят преподавателей старших классов, педагогов-исследователей, учителей-технологов, специалистов интегративного профиля. Характерной особенностью израильской системы является система повышения квалификации, которая предполагает годичное совершенствование педагогического мастерства с отрывом от производства каждый семь лет работы в учебном заведении.

### **Выводы к первой главе**

Опыт сравнительного анализа систем зарубежного высшего педагогического образования, в том числе и в государстве Израиль, представляет сегодня научно-практический интерес, поскольку в системе высшего образования Украины также идет активный поиск новых решений проблем индивидуализации и дифференциации подготовки специалистов, форм, методов, средств и технологий профессионально-педагогического обучения студентов университетов. Изучение зарубежного опыта и его внедрение в практику отечественных университетов будет способствовать

решению проблемы разработки отечественных стандартов высшего образования, их соответствию международным стандартам и требованиям к специалистам широкого и интегративного профиля.

Системный подход, как методологическая основа исследования, позволил выделить основные параметры, по которым было осуществлено сравнение системы высшего педагогического образования Израиля и ведущих стран мира. К таким параметрам относятся: характеристика типов университетов, содержание, структура и функции высшего педагогического образования, особенности многоуровневой системы подготовки учителей, организации учебного процесса и последипломного повышения квалификации преподавателей, а также важнейшие *тенденции* развития высшего педагогического образования.

Проведенный системный анализ позволил сделать вывод о том, что развитие израильского высшего педагогического образования на протяжении всего периода его истории характеризуется определенным динамизмом и целенаправленным поиском путей совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки специалистов. В настоящее время можно с уверенностью сказать, что система высшего педагогического образования Израиля учитывает социальный заказ на подготовку педагогических кадров различных профилей, специальностей и специализаций. Университеты и педагогические колледжи организуют педагогический процесс на достаточно высоком научно-методическом и воспитательном уровне, используя современные отечественные и зарубежные наработки в области педагогики, психологии и методики высшей школы.

Вместе с тем, отмечая положительные аспекты в развитии системы высшего образования Израиля, необходимо отметить и *негативные тенденции*, которые наметились в конце XX – начале XXI столетий. Они, прежде всего, начали проявляться в несоответствии между требованиями общества и уровнем готовности выпускников к педагогической деятельности, унификации обучения студентов в университетах с точки зрения как специальной, предметной, так и

психолого-педагогической подготовки. Отрицательное значение имеют несовершенство учебных планов и программ, недостаточная оснащенность учебного процесса, формализм в проведении педагогической практики, постепенное снижение роли самостоятельной работы студентов. Как следствие этого отмечается непризнание студентами профессиональной необходимости отдельных учебных дисциплин и игнорирование их изучения, принятие неадекватного целям и задачам профессиональной подготовки образа жизни, локализации активности лишь на отдельных учебных предметах или же ее смещение на внепрофессиональные (внеучебные) аспекты жизнедеятельности, преимущественная ориентация на репродуктивный уровень деятельности и формальный результат (отметку), не на развитие полной структуры профессиональных качеств, формализация отношений (ограничение контактов или избегание их) с вузовскими преподавателями.

Анализ причин возникновения этих тенденций обусловил необходимость введения в систему высшего педагогического образования Израиля новых элементов. К ним относятся: существенно обновленное содержание профессионально-педагогического образования, в котором ведущее место принадлежит гуманитарному, специальному и профессиональному блокам знаний; введение в учебный план широкого круга элективных дисциплин, внедрение новых педагогических и информационных технологий обучения, использование активных методов и форм организации учебного процесса.

## ГЛАВА 2

### ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ В НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ

#### 2.1. Концептуальные основы современной системы высшего педагогического образования Израиля

Для того, чтобы понять основные концептуальные принципы построения и развития современной системы высшего педагогического образования в Израиле, основывающийся на устойчивых национальных традициях, необходимо осмыслить некоторые исторические особенности становления государственности и нации, которые имеют непосредственное воздействие на просвещение и образование еврейского народа.

В истории древних цивилизаций Востока становление религиозного принципа единобожия было решающим фактором в развитии культуры. Это было связано с возникновением новых нравственных представлений. Многие дошедшие до нас источники свидетельствуют о трудностях при определении критериев Добра и Зла, с которыми сталкивались народы того времени. Древние евреи были выходцами из семитских кочевых племен, поселившихся в Месопотамии во времена Шумера. Позже некоторые из этих племен перекочевали в Египет, где были порабощены египтянами. Именно в этот период, как гласит предание, иудейский бог Яхве заключил с этим угнетенным народом договор, и Моисей (Моше) был избран тем посредником, через которого Яхве говорил с еврейским народом. За свои благодеяния Яхве потребовал исполнения всеми его воли. В Ветхом завете описаны и чудесное спасение еврейского народа из рабства, и жестокая кара, выпавшая на долю поработителей, и мистические явления, и, возможно, реальные исторические события. Мистицизм и история не разделимы в древних источниках. Установить истинное происхождение десяти нравственных заповедей, якобы

врученных Моисею на Синайской горе самим Яхве, вряд ли кто-нибудь возьмется. Но в данном случае это не важно. Важно то, что была прочерчена граница между Добром и Злом. Вместе с единобожием в древнееврейской религии появилась еще одна особенность. Яхве считался властным над всеми народами и их богами, но избрал для попечительства только иудейский. *Религиозное и национальное в самосознании иудеев стали неразрывно связаны между собой.*

После бегства из Египта древнееврейские племена дошли до страны Ханаан (Палестина) и создали государство Израиль, от которого в 925 г. До н.э. образовалась Иудея как самостоятельное царство. В 722 г. До н.э. ассирийский царь Саргон II разрушил Самарию – столицу Израиля, пленил израильский народ и увел в Ассирию значительную его часть. В итоге израильский народ прекратил свое существование. В 586 г. До н.э. Навуходоносор II захватил последний оплот иудеев – Иерусалим и увел пленников в Вавилонию. По преданию, именно в этот период произошло переосмысление иудеями своей судьбы. У них возобладала идея необходимости вымаливать прощение и свободу у всемогущего Яхве. Многочисленные пророки в этот период стали как бы учителями своего народа. В 538 г. До н.э. иранский царь Кир II отпустил еврейский народ на свободу. Столь сложные исторические перипетии, а также мистицизм сознания древних евреев отразились на их отношении к *воспитанию*, которое можно охарактеризовать как *религиозно-национальное явление*, где оба начала были единым целым. Продолжение рода приобрело для этого народа особый духовный смысл, и школа стала почитаться наравне с храмом. Если поселение было мало и не было возможности построить школу, то дети учились в синагоге, молитвенном доме. Учитель, чаще всего проповедник, денег за свой труд не получал, так как считалось, что слова Библии, особенно Торы (Пятикнижия), даны народу Богом бесплатно, а значит, и передаваться детям тоже должно бесплатно. Уважение к учителю воспитывалось в семье задолго до поступления детей в школу. Древняя мудрость гласила: «Если ты увидел, что отец твой и учитель твой споткнулись

одновременно, то первому руку подай учителю своему», хотя отец в семье почитался как абсолютный господин [41, с. 30].

Школьное воспитание и обучение чаще всего было трехступенчатым. Иудеи создали свою систему письменности, и на *первой* ступени обучения дети должны были овладеть основами чтения и письма, сохранившегося в своей основе до наших дней, а также счетом. В начальной школе учитель и ученики сидели на полу, демонстрируя своей равенство перед Богом, когда же старшие дети получали возможность включаться в дискуссию, учитель садился на некоторое возвышение. Тора и Талмуд – свод религиозно-этических и правовых догм иудаизма, а также толкование Торы – служили главными предметами школьного изучения на *второй* ступени обучения. Тору заучивали почти наизусть, развивая память, которая считалась у древних иудеев важнейшим свойством ума. В процессе этих занятий дети учились рассуждать и излагать прочитанное и заученное. *Третий* этап обучения был связан с подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Поскольку профессия чаще всего передавалась мальчику по наследству, отец выполнял и роль учителя. Девочек также знакомили с Торой и письмом, но в меньшем объеме. Знания эти были необходимы для соблюдения строгих и сложных традиций при ведении домашнего хозяйства. Идеалом женщины считались мать и примерная жена. Содержание древнееврейского образования было весьма скудным с точки зрения овладения детьми практическими знаниями. Народ, избранный Богом, не должен смешиваться с другими народами. Это положение считалось важнейшей ценностью в древнееврейском воспитании. Чистота души, чистота крови, чистота пищи и чистота тела считались путями к спасению, а достижение этих идеалов являлось *сутью всего древнееврейского воспитания*, на что была ориентирована и деятельность школы.

После завоевания Иудеи Римом в VI в. До н.э. еврейский народ расселился практически по всему свету, но элементы его древней веры и традиций воспитания по сей день продолжают сохраняться. Многовековые дискуссии вокруг них и осмысление основ религиозно-национального

образования, отмеченных выше традиций и особенностей являются предпосылкой рассмотрения концепции системы современного, в том числе и высшего педагогического образования в Израиле.

Данные особенности еврейского просвещения и воспитания нашли свое отражение в концептуальных основах развития высшего педагогического образования Израиля. Накопленный в израильских университетах и колледжах опыт предоставил возможность обоснования цели и задач, принципов, структуру и функции, сущности педагогических технологий в системе израильского высшего педагогического образования, реализация которых намечена на ближайшие десятилетия. Необходимость создания такой концептуальной базы была обусловлена, прежде всего, социально-экономическими явлениями, происходящими в обществе: усилением демократических тенденций и повышением роли общечеловеческих ценностей, развитием интеграционных процессов в науке, технике, образовании, становлением рыночных отношений, развитием национальной культуры, искусства Израиля. В 70-80-е гг. XX столетия были разработаны основные положения концепции высшего педагогического образования. Однако, данные положения концепции были взяты из основных документов, раскрывающих тенденции развития систем высшего образования зарубежных стран. Реформа образования Израиля в эти годы создала предпосылки современного кризиса светской школы. Главная из них – заимствованная в США модель массовой школы, предназначенной для беднейших слоев населения, преимущественно негров и пуэрториканцев. Ее идеология определялась концепцией «свободного воспитания свободной личности». В ходе реформы конца 70-х – начала 1980-х годов государственная светская школа отказалась от принципов и традиций исконно еврейского просвещения и классического европейского образования, центральной фигурой которых всегда был учитель. Роль последнего постепенно свелась до функции своего рода «массовика-затейника», способного развлечь, а не увлечь жадной познания школьников. Один из общественных деятелей Израиля И. Стессель писал: «Прибавьте к этому низкий профессионализм



учителей, хаотичность программ, слабое влияние семьи, и вот результат: лишь треть детей доходит до школьного финиша. Но и качество аттестатов зрелости, не будем обманываться, оставляет желать лучшего. Далеко не всегда оно соответствует мировому уровню. А причина все в том же – в просчетах педагогической идеологии, в слабости начальной школы» [142, с.3].

Доведенная до абсурда концепция “свободного воспитания свободной личности” не только разрушила традиционную иерархию отношений в школе, подорвав авторитет учителя, но и крайне негативно сказалась на его социальном и материальном статусе. В последнее десятилетие XX столетия израильскую государственную светскую школу буквально захлестнула волна насилия, жертвами которого являются и учащиеся, и педагоги. В этот период число обращений учителей в полицию с жалобами на своих питомцев возросло на 54%. Дело дошло до создания при Министерстве просвещения Израиля специальной комиссии, в задачу которой входила выработка мер по предотвращению насилия учеников против педагогов [69, с. 19]. До начала 1980-х гг. учительская профессия была одной из уважаемых и хорошо оплачиваемых в Израиле. Были установлены такие учительские льготы, как большие надбавки к зарплате за педагогический стаж при одновременном снижении учебной нагрузки, повышение квалификации, ежегодные выплаты на обновление гардероба, «шабатон» - оплачиваемый годичный отпуск раз в 7 лет для «самоусовершенствования», более ранний возраст ухода на пенсию. Вместе с тем, оплата педагогического труда, по сравнению с другими интеллектуальными профессиями, и сегодня выглядит низкой, ибо не намного превышает среднюю зарплату по стране. Учитель в среднем зарабатывает на 19% меньше, чем социальный работник, на 40% меньше, чем больничная медсестра с первой степенью [103, с.63]. Низкий престиж учительской профессии определяет и слабость качественного состава школьных педагогических кадров. В итоге, на 1 сентября 2004 года лишь 53,8% учителей имели высшее образование, в том числе вторую степень (магистратура) – только 17,5%. Особенно слаб педагогический персонал начальной школы, где

40% преподавателей прошли лишь семинарскую или курсовую подготовку и только 33% окончили педагогический колледж, получив первую степень. Учительский корпус стареет. Так, средний возраст израильского учителя 40,7 лет. В системе общего среднего образования работает 37,2% преподавателей, которые старше 50 лет и лишь 10,1% - моложе 29 лет [103].

Противоречия в социально-экономической сфере страны, повышение значимости систем национального высшего образования, роли университетов в научно-образовательном и социокультурном значении Израиля, потребовали разработки в начале XXI века новых, системных концептуальных положений высшего педагогического образования. В ее центре должна стоять духовная, свободная, творческая и социально активная личность преподавателя и студента вуза, чья подготовка должна быть адекватной содержанию и процедуре предстоящей профессиональной деятельности, соответствовать психологической природе педагогического труда.

Потребность в новых концептуальных положениях израильского высшего педагогического образования связана с наличием существенных недостатков в системе высшего и, в частности, педагогического образования, которая еще находится под влиянием субъективизма и административного стиля управления. Педагогическому образованию присущ консерватизм содержания, форм, методов обучения и воспитания, преимущественно информационный характер обучения в ущерб подготовке к практической деятельности, развитию личности и приобщению к широкой мировой культуре, низкий уровень психолого-педагогической подготовки преподавателей и оторванность от мировых достижений в этой области. Основные концептуальные положения высшего педагогического образования Израиля создавалась с учетом исторических уроков развития национальной университетской системы, на основе данных о подготовке педагогических кадров за рубежом, а также результатов творческих поисков педагогических коллективов и отдельных ученых Израиля. При разработке данных положений в качестве методологической основы использовался системный подход; соответственно

его системно-структурному, системно-функциональному и системно-генетическому проявлениям высшее педагогическое образование рассматривалось в трех взаимосвязанных аспектах: содержания, функционирования и развития. Согласно этому высшее педагогическое образование Израиля рассматривалось не как статичная, а развиваемая и саморазвивающаяся система. Тем самым, реализовалась постоянная возможность обновления содержания, структур, функций, тенденций.

Раскроем основные концептуальные положения системы современного высшего педагогического образования Израиля.

*1. Сущность и цели высшего педагогического образования.* Высшее педагогическое образование Израиля – это *система* профессионально-педагогической подготовки преподавателей различных специальностей и профилей для средних, средне-специальных и высших учебных заведений, которая обладает всеми признаками современного образования: фундаментальностью, универсальностью, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Она предполагает ориентацию студентов педагогических факультетов (отделений, специализаций) на освоение общетеоретического, специального, психолого-педагогического, практического педагогического, научно-исследовательского и культурологического блоков учебно-воспитательного процесса, в ходе которого формируется система обобщенных межпредметных и частных профессионально-педагогических знаний, способов деятельности, умений творчески оперировать ими при решении проблемных задач. Высшее педагогическое образование Израиля – система многоуровневая, включающая непрерывную подготовку преподавателей – бакалавров и магистров. Условия высшего педагогического образования позволяют вести переподготовку педагогических кадров, а также повышение их квалификации. С определенной степенью условности можно говорить и о подготовке научно-педагогических кадров, поскольку ведущие университеты Израиля предлагают программы подготовки докторов.

Высшее педагогическое образование Израиля является системой, с одной

стороны, отвечающей на потребности и запросы студентов в их личностном и профессиональном становлении, с другой – удовлетворяющей социальный заказ государства в подготовке специалистов для образовательных и научно-педагогических учреждений. В этой связи основные цели высшего педагогического образования получают двойственную ориентацию. *Целью студентов* является познавательная деятельность, интеллектуальное и эмоциональное развитие, способствующее формированию личностно-профессиональных и индивидуальных качеств, которые соответствуют их способностям, интересам, потребностям и обеспечивают жизненную судьбу, богатую событиями и приносящую удовлетворение. *Целью университета или колледжа* является обеспечение высокого уровня общенаучного, специального и профессионального индивидуально-творческого развития студента, овладевающего основами педагогической профессии, общей культуры, позволяющими проявить их в коллективно-педагогической деятельности и процессе непрерывного самообразования. Интегративным результатом высшего педагогического образования является духовная, свободная, творческая и социально активная личность компетентного специалиста с выраженной педагогической и научно-исследовательской направленностью, способностью адаптироваться к разнообразным видам педагогической деятельности в изменяющихся условиях.

2. *В основу развития современного израильского высшего педагогического образования положены следующие принципы:*

- *демократизации и автономизации*, означающих переход от командно-бюрократической модели высшего педагогического образования к модели нового типа – общественно-государственной. Этот принцип определяется общедоступностью педагогического образования, свободой выбора студентами вида и формы образования, специальности, специализации, профиля и характера обучения, научно-педагогической школы, сферы педагогической, исследовательской и просветительской деятельности. Демократизация и автономность гарантирует открытость педагогического образования,

утверждения в нем отношений равноправия, сотрудничества, самоуправления, предполагающих развитие инициативы, активности и творчества участников педагогического процесса;

- *гуманизации* – социально-ценностной и нравственно-психологической основы педагогического образования, представляющей *возможность* для личностно-профессионального роста студентов и преподавателей как субъектов познания, общения, педагогического творчества. Гуманизация израильского педагогического образования ориентирует на приоритет личности студента, уважение к его человеческому достоинству, преодоление отчуждения между преподавателями и студентами, ликвидацию ориентации на усредненного студента и создание условий для развития его активно-творческих возможностей и интеллектуально-творческой свободы. Гуманизация предполагает такой уровень развития духовности и нравственности выпускника израильского университета или колледжа, который позволит ему в педагогической деятельности реализовать свой гуманистический образ жизни, а также нести ответственность за судьбу своих воспитанников, за будущее общества;

- *гуманитаризации*, представляющей возможность приобщиться к общечеловеческим ценностям культуры, превращающей их из предмета изучения в содержательную основу образования и жизнедеятельности. Гуманитаризация педагогического образования обеспечивается в процессе изучения учебных предметов всех циклов: при решении методологических, общечеловеческих проблем в фундаментальных науках, рассмотрении социально-прикладных аспектов в специальных дисциплинах, изучении психолого-педагогических, методических подходов, концепций, теорий. Этим достигается системный характер мировоззренческой подготовки студентов, единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития будущего педагога;

- *фундаментализации*, которая проявляет себя в ходе внедрения в учебный процесс теорий высокой степени общности, обладающих повышенной

информационной емкостью и универсальной применимостью.

Фундаментальность означает глубокое усвоение научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, формированием системы общенаучных теоретических знаний, способов деятельности;

- *интеграции*, состоящей в органической связи и взаимопроникновении израильского педагогического образования: науки, образования и педагогической действительности. Современный уровень науки определяет содержание общетеоретической, специальной, психолого-педагогической подготовки специалиста, а педагогическая практика задает основные параметры модели деятельности будущего преподавателя конкретного профиля и специализации. Интеграция педагогического образования – это переход от аналитического подхода в преподавании каждой учебной дисциплины к синтезирующему, основанному на междисциплинарных содержательных, процессуальных и методических связях всех наук, изучаемых в университете;

- *универсализации*, направленной на расширение профиля специалиста за счет взаимодействия и гармонизации свойств каждого из элементов педагогического образования: содержания, структуры, функций. Универсализация проявляется в системном характере деятельности израильских преподавателей и студентов, теоретических и практических занятий, учебной, научной и практической педагогической работы, учебно-методических, технических средств и технологий обучения;

- *педагогизации* – последовательной общей направленности всей учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей на изучение дисциплин общенаучного, специального и профессионального циклов в педагогическом контексте. Педагогизация предполагает создание положительного отношения к процессу подготовки преподавателя в университете (колледже), а также учет тенденций системы среднего и высшего образования и опережающий характер развития педагогического образования по отношению к ней;

- *интеллектуализации*, сочетающей специальную профессиональную подготовку преподавателя с развитием его кругозора, нравственно-эстетической и педагогической культуры, формированием системно-деятельностного подхода к овладению частными, межпредметными и обобщенными знаниями, умениями, навыками. Интеллектуализация подготовки педагога в Израиле обеспечивается изучением общетеоретических и социокультурных дисциплин, материальной и духовной культуры, развития социально-экономических, образовательных систем, вклада в развитие этих систем выдающихся ученых своего времени. В ходе освоения информации, характерной для гуманитарного образования, у студентов формируются способы эвристических и проблемно-поисковых действий, приемы и методы умственной и практической деятельности, влияющие на выработку системного стиля мышления, целостного мировоззрения;

- *непрерывности образования*, которая связана с оптимальным удовлетворением реальных потребностей будущих педагогов в специализации, осуществляемой в ходе практической педагогической деятельности, стажировки, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип предполагает преемственность израильского высшего педагогического образования с предыдущим этапом образования, многоуровневость самого процесса высшего образования, непрерывность его постоянного профессионального совершенствования и обращенность к будущей жизнедеятельности, высокий уровень сформированности умений самостоятельно учиться;

- *индивидуализации и дифференциации*, обеспечивающих индивидуально-творческий подход к обучению студентов, который учитывает аспекты индивидуальных особенностей обучаемых, полное развитие их личностных и профессиональных интересов, потребностей, способностей и возможностей. Высшее педагогическое образование предусматривает предметную систему обучения, предоставляющую возможность составлять индивидуальный учебный план в соответствии с избранной программой обучения;

- *инновационности*, проявляющейся в вариативности, динамичности содержания, форм, методов и технологий подготовки студентов к различным видам педагогической работы в средних, средне-специальных и высших учебных заведениях. Инновационный характер педагогического образования формирует мировоззрение израильских преподавателей, в основе которого лежит способность и возможность творческого преобразования педагогической действительности, проектирования, организации и осуществления педагогической деятельности, предполагающей инвариантность решения профессиональных задач, многокритериальность контроля и оценки достигнутых результатов;

- *национального и регионального подхода*, направленного на удовлетворение университетами и колледжами социального заказа в подготовке преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей, необходимым учебным заведениям региона, страны. Этот принцип учитывает социальные, экономические, культурные условия развития высшего педагогического образования и предполагает органическую связь учебно-воспитательного процесса с общечеловеческой и национальной историей, культурой, ментальностью, традициями Израиля.

3. *Виды и формы высшего педагогического образования.* Система израильского высшего педагогического образования включает несколько видов учебных заведений: 8 университетов, 20 высших учебных заведений академического типа, региональные и академические колледжи, технологические, педагогические и медицинские колледжи, педагогические, художественные, музыкальные и театральные школы и училища., а также подсистему подготовки специалистов с учеными степенями в области педагогики, формы повышения педагогической квалификации в послевузовский период. *Формы* высшего педагогического образования могут развиваться на государственной, муниципальной, коммерческой основе, подразделяясь на очные, вечерние и дистанционные.



*Университеты* Израиля (Еврейский университет в Иерусалиме; Тель-Авивский университет; университет им. М. Бар-Илана в Рамат-Гане; университет им. Д. Бен-Гуриона в Негеве; Израильский политехнический институт (Технион) в Хайфе; Хайфский университет; Научно-исследовательский институт им. Х. Вейцмана в Реховоте; открытый университет Израиля в Рамат-Гане), представляют собой многопрофильные академические научно-исследовательские и учебные центры, в которых осуществляется подготовка, обучение и исследовательская работа в разных областях знаний, чем обеспечивается широкий спектр изучаемых специальностей и разнообразие направлений обучения (см. приложение А).

Университеты имеют право присваивать все три академические степени (бакалавр, магистр, доктор), а также право выдавать педагогические дипломы (лицензия на преподавание в израильских школах – теудат ор аа) и дипломы в некоторых областях, требующих дополнительной специализации после получения той или иной степени (таких, например, как перевод, библиотековедение, компьютерные науки и т.д.). Подготовка специалистов педагогического профиля по всем трем ступеням осуществляется в университетах Израиля (см. приложение Б).

В самом крупном *Еврейском университете в Иерусалиме* обучается свыше 20000 студентов по 112 специальностям. В университете ведутся исследовательские работы над 2,5 тысячами проектов одновременно. *Тель-Авивский университет*, в котором на 90 отделениях обучается 20000 студентов, включает в себя 65 исследовательских институтов. *Хайфский университет* ведет фундаментальные и прикладные исследования в 50 научных институтах и центрах, среди которых Центр по подготовке управляющих в системе просвещения, Центр альтернативных методов в педагогике, Центр детской учебной литературы, Центр исследований в области молодежной политики, Центр по изучению семьи. Функционируя как крупные научно-исследовательские центры, университеты в качестве одной из ведущих задач

ставят подготовку педагогических кадров. Университеты Израиля готовят специалистов широкого профиля по специальностям “Педагогика”, “Преподавание гуманитарных наук”, “Преподавание общественных наук”, “Преподавание естественных наук”. При этом в каждом университете существуют свои особенные специализации, которых нет в других университетах. Так, например, в Еврейском университете готовятся специалисты – преподаватели сельскохозяйственных наук. Израильский политехнический институт “Технион” ведет подготовку по специальности “Преподавание технических и научных дисциплин”. Тель-Авивский университет – учебное заведение, где обучаются будущие сурдопедагоги. В университете им. Д. Бен-Гуриона существуют специальности “Педагогика (неформальная)”, “Педагогика (специальная)”, “Теория педагогики”, “Педагогическое консультирование”. Хайфский университет готовит специалистов в области восстановительно-трудовой терапии, управления и инспектирования общеобразовательных учреждений [45, 46].

Обучение студентов по педагогическим программам осуществляется на гуманитарных, естественных и общественных факультетах, а также в Школах педагогики, существующих при одном из этих факультетов. Программа Школы педагогики первой ступени исключает подготовку учителей. Она связана с изучением студентами основных понятий, принципов, ознакомлением их с актуальными проблемами в области образования и подготовкой к практической работе в этой сфере. Обучение в Школе педагогики в основном проводится в рамках сдвоенной программы (DM), поэтому записавшимся на одно из отделений этой школы необходимо выбрать вторую специальность, изучаемую на другом факультете. Так, в Школе педагогики гуманитарного факультета Тель-Авивского университета ведется подготовка бакалавров по специальностям:

0712 – Консультирование в сфере образования;

0713 – Преподавание в специальных классах;

0714 – Сурдопедагогика;

0715 – Социальные основы образования;

0716 – Организация и администрирование в системе образования;

0717 – Система преподавания и оценок.

В Школах педагогики проводится обучение студентов на вторую магистерскую степень, а также обучение лиц, имеющих первую ученую степень, которым по окончании обучения будет выдан диплом, но не присвоена академическая степень. Школа педагогики готовит магистров по специальностям:

0712 – Консультирование в сфере образования;

0716 – Администрирование и организация в системе образования;

0731 – Разработка учебных программ;

0732 – Исторические и философские аспекты образования;

0733 – Системы исследований, измерений и оценок;

0734 – Социология в системе образования;

0761 – Подготовка педагогов.

Последняя программа (“Подготовка педагогов”) имеет два направления:

1) дипломированное обучение и б) обучение на вторую ступень. Дипломированное обучение дает право преподавания в средних и старших классах гимназий, а также в специальных классах. Студентам, записавшимся на эту программу, необходимо специализироваться по одной из следующих наук: литература, библия, философия, археология, география, история, Ближний Восток и Исламизм, биология, химия, математика, компьютерные науки, физика, английский язык, иврит, арабский язык, французский язык, театральное искусство и общественные науки. По окончании обучения выпускникам выдается диплом учителя.

Обучение на вторую степень в области педагогики – программа, предназначенная для педагогов школ с целью усовершенствования и повышения квалификации, а также для подготовки преподавателей в высших учебных заведениях и в различных учреждениях в системе образования.

Записавшиеся на эту программу должны специализироваться в одной из областей преподавания точных, естественных, гуманитарных наук и музыки.

Своеобразным высшим учебным заведением является *Открытый университет Израиля*, который предлагает около 250 различных курсов, широкий круг программ и видов обучения в соответствии с нуждами и интересами студентов. Отделения университета располагаются по всей стране. Открытый университет использует две основные формы обучения: самостоятельное и групповое. При самостоятельном изучении одной из программ студентам предоставляется учебная литература, методические пособия для домашних занятий с набором заданий и контрольных работ. Один раз в три недели в учебных центрах по всей стране проводятся учебные сессии. Принятый в Открытом университете метод заочного обучения позволяет студентам получать высшее образование, занимаясь самостоятельно без отрыва от производства. Учебники, составляющие основу этого метода обучения, пишутся наиболее авторитетными учеными. Эти учебники часто оказываются превосходными изложениями курса по той или иной области науки. Книги, выпускаемые Открытым университетом, зачастую рекомендуются для чтения студентам других университетов.

Некоторые отделения Открытого университета предпочитают или требуют более тесного контакта студента с преподавателями и обязательных очных занятий, групповой работы над учебным материалом. Существует новая широкомасштабная программа, отвечающая самым высоким образовательным стандартам. Эта программа рассчитана на регулярные классные занятия. Студенты имеют возможность учиться в одном из двенадцати связанных с университетом местных колледжей. Они располагаются в разных уголках страны. Новая программа, предполагающая еженедельные встречи, предусматривает и самостоятельную работу над учебным материалом, и обязательное посещение университета.

В Открытом университете обучаются представители самых разных профессий: рабочие, бизнесмены, менеджеры, учителя. Студенты всех

возрастов из различных регионов страны выбирают самый подходящий для себя вариант обучения. Солдаты, проходящие военную службу, жители дальних поселений и кибуцев используют возможность получить образование путем заочного самостоятельного обучения. Открытый университет не предъявляет к поступающим никаких формальных требований. В нем строго следуют принципу права каждого человека на получение академического образования. Многолетний опыт деятельности университета показал, что студенты, не обладающие свидетельством о среднем образовании, учатся не хуже тех, кто поступал в университет имея аттестат. Открытая политика университета в вопросе о приеме позволяет каждому человеку, желающему получить образование, осуществить свою мечту.

*В Научно-исследовательском институте им. Х. Вейцмана (Реховот),* при котором существует Школа обучения на вторую и третью ступень, ведется подготовка педагогические кадры в области технических наук. Главная задача школы заключается в подготовке новых поколений самостоятельных и творчески мыслящих исследователей в области естественных наук и математики. Другими словами, в Школе готовят будущих ученых, она имеет право присуждать академические степени магистра наук и доктора философии. Студенты, проявившие выдающиеся способности в определенной области знаний, могут записаться на прямую программу обучения на степень доктора. Ограниченное количество студентов, имеющих педагогический опыт, принимается на курс обучения, по окончании которого выдается диплом преподавателя научных дисциплин. Специалисты-педагоги, окончившие школу обучения института им. Х. Вейцмана, занимаются исследованиями и разработкой методов преподавания, учебных планов, литературы и учебного оборудования для средней школы.

*Академические вузы* – это высшие неуниверситетские учебные заведения, которые готовят специалистов в конкретных областях (техника, педагогика, искусство и т.д.) и присваивают лишь первую академическую степень (бакалавр). К академическим высшим учебным относятся двадцать учебных

заведений (Институт текстильной технологии и моделирования одежды им. Шенкаря, Иерусалимский политехнический институт – Махон Лев, Иерусалимская академия музыки и танца им. С.Рубина и др.). Все они обладают правом присваивать академическую степень и действуют под контролем Совета по высшему образованию. Эти учебные заведения обязательно сочетают преподавание с исследовательской работой. Вместе с тем, научная подготовка студентов имеет небольшой удельный вес в структуре учебного плана вуза. Часть академических учебных заведений – многопрофильные, некоторые – специализированные, предполагающие углубленное изучение цикла дисциплин, связанных с педагогикой, психологией, правоведением, менеджментом, технологиями, средствами коммуникации и связи, музыкой, живописью, дизайном. Степень, присваиваемая по окончании этих учебных заведений, эквивалентна и равноценна аналогичной академической степени, присваиваемой университетами.

*Региональные колледжи* – это многопрофильные учебные заведения, в которых обучение проходит на нескольких отделениях: от краткосрочных курсов, дающих профессиональную подготовку, до академических отделений. В Израиле существует около *15 региональных колледжей* (самостоятельных или под эгидами университетов). Все они действуют под контролем Совета по высшему образованию Израиля. Некоторые из региональных колледжей обладают правом присваивать первую академическую степень (бакалавр), равноценную аналогичной академической степени, присваиваемой университетами. Например, колледж им. П.Сапира в Негеве, колледж Эмек-Изреэль, колледж Тель-Хай. Часть региональных колледжей действуют как филиалы одного из израильских университетов. Например, колледж Эмек а-Ярден или колледж в Цфате являются филиалами университета им. М.Бар-Илана, и степень, присваиваемая ими по окончании учебы – это степень, присваиваемая университетом им. М. Бар-Илана.

Педагогическое образование можно получить в четырехлетних колледжах, которые имеют право присуждать степень бакалавра педагогики в

различных областях профессионально-педагогической подготовки.

Программы колледжей включают большое количество специальных курсов, творческих семинаров и сочетают обширную теоретическую подготовку с практической педагогической деятельностью. *Педагогические колледжи* готовят учителей и специалистов для работы с детьми всех возрастов. Они осуществляют подготовку преподавателей по всему спектру педагогических специальностей и специализаций: дошкольное образование, начальные классы, математика, иностранные языки, история, естественные науки, компьютеры, ТАНАХ, история еврейского народа, изобразительное искусство, музыка, внешкольная педагогика, обучение взрослых и др. Некоторые колледжи специализируются в отдельных областях педагогики, как, например, физическое воспитание, искусство, иудаика и др. В соответствии с тем, что израильские школы включают государственные школы и государственно-религиозные школы, то и в системе подготовки педагогических кадров существует два типа педагогических колледжей – религиозные и нерелигиозные. Имеется также ряд частных учебных заведений, признанных министерством просвещения и культуры.

Педагогические колледжи присваивают два вида степеней: *академическую первую степень бакалавра* в области педагогики (B.Ec1). Продолжительность обучения на данной ступени – 4 года. Для получения *педагогического диплома со специализацией* необходимо учиться 3 года. Этим степеням соответствуют два направления обучения: академическое и обучение на степень дипломированного учителя.

Самым современным педагогическим учебным заведением в Израиле является *педагогический колледж им. Давида Елина*. Колледж предлагает студентам несколько академических программ: “Ранний детский возраст” (для подготовки учителей детских садов и первого-второго классов начальной школы), “Начальная школа” (для подготовки учителей 3-6 классов начальной школы), “Средняя школа” (подготовка учителей для работы в средней школе), “Повышение квалификации” (программа для учителей, которые хотят получить

степень бакалавра педагогики). Вышеперечисленные программы дают право на получение после трех лет обучения диплома старшего учителя или после четырех лет обучения – степени бакалавра педагогики.

Кроме этих программ, колледж предлагает неакадемические программы. Так, Институт лечебной педагогики предлагает специальную одногодичную программу, предназначенную для подготовки учителей детского сада, начальной школы, специалистов в области восстановительно-трудоустройственной терапии, педагогов, занимающихся с умственно отсталыми детьми и детьми, требующими специального обучения дома. Институт также предлагает двухгодичную программу подготовки специалистов в области музыкальной и художественной терапии. “Новые направления в педагогике” – одногодичная программа подготовки учителей и обладателей академических степеней, желающих специализироваться в области новых направлений в педагогике. Для учителей, желающих повысить квалификацию и добиться больших профессиональных успехов, предлагается программа повышения квалификации. Среди предметов специализации – графика, музыка, искусство, театр и драматическое искусство, обучение взрослых, воспитание родителей, иврит, математика. Участие в программе возможно и для выпускников университетов, желающих стать учителями.

Педагогический колледж им. Д. Елина включает специализированные центры, которые занимаются исследованиями в различных областях педагогики и являются опытными площадками, где студенты совершенствуют свое педагогическое мастерство. Например, Центры разработки новых методов обучения обеспечивают будущих педагогов средствами обучения и связи. В этих центрах студенты осваивают современную аппаратуру и технические устройства, применяемые в педагогическом процессе. Они практикуются в лингвистических лабораториях, к их услугам – телевизионные системы и студии видеозаписи. Экспериментальная школа для детей раннего возраста является лабораторией, где могут быть апробированы перед внедрением новые учебные программы. Школа включает ясли, детские сады, группы первого-второго



классов, действующие вместе в составе одного гибкого интегрированного отдела. Клиника для детей, нуждающихся в специальном воспитании, ведет практическую работу по коррекционному воспитанию, предлагает оздоровительные программы, внедряет новые методы диагностики и реабилитации. Институт детской литературы публикует результаты исследований и осуществляет программы обучения для студентов, педагогов и родителей, интересы которых лежат в области детской литературы. Национальный центр для учителей, работающих с психически ненормальными людьми, служит научным и консультативным центром для педагогов – дефектологов и воспитателей, работающих с учащимися, имеющими психические отклонения. В центре проводятся конференции, семинары и симпозиумы, разрабатываются оригинальные учебные программы и специальные средства обучения. Компьютерный центр дает возможность студентам освоить языки программирования для создания обучающих программ. Центр готовит студентов и учителей к использованию компьютеров в педагогической работе.

Каждый из восьми педагогических колледжей Израиля по своей структуре и содержанию подготовки специалистов похож на колледж им. Д. Елина. Однако есть и то неповторимое, что отличает колледжи один от другого.

*Иерусалимский женский педагогический колледж “Михлала”* – одно из наиболее престижных высших учебных заведений в Израиле, предлагает современную программу подготовки учителей по иудаике, основным дисциплинам, специальным предметам для религиозных девушек и женщин. Тридцать восемь зданий колледжа образуют самостоятельный учебный и жилой центр для студентов, оборудованный компьютерными службами, научными лабораториями, центрами для практической педагогической работы, мастерскими, видеостудиями. Тут же работает библиотечный центр. При колледже функционирует Институт по вопросам ухода за детьми, нуждающимися в специальном воспитании, Школа по распространению знаний, детский сад им. Теда и Флоренс Ричмонд Монтессори. Все студенты,

обучающиеся в колледже, принимают участие в программе “Общественная помощь”.

*Педагогический колледж им. Левинского (Тель-Авив)* включает факультеты педагогики раннего детского возраста, педагогики начальной школы, специального обучения и педагогики средней школы. Кроме учителей основных дисциплин, колледж готовит преподавателей музыки и ритмики. В рамках этой программы можно специализироваться также по искусствоведению (музыка и ритмика в специальном обучении) и хоровому дирижированию. Колледж включает Центр Министерства образования по подготовке учителей по месту работы, позволяющий учителям пройти курс подготовки по различным специальностям без отрыва от работы. Гордостью колледжа является Центр “Меймад” (компьютеры в специальном обучении), который занимается проблемами детей с различными дефектами. Особое внимание уделяется обучению детей, страдающих детским церебральным параличом. В центре разрабатываются методы оценки способностей таких детей, проектируется специальное оборудование, создаются программы по уходу за больными детьми, по их обучению и наблюдению за происходящими изменениями, включая прогнозирование результатов педагогической коррекции. Во всех программах Центра принимают участие студенты – будущие педагоги-дефектологи.

*Академический колледж “ОРТ”* для преподавателей технических дисциплин (Иерусалим) готовит преподавателей в области электроники и компьютерных наук. Задача колледжа – снабдить студентов – будущих учителей новейшей информацией в различных областях науки и техники и вооружить их средствами, которые помогут им соответствовать происходящим в современной промышленности изменениям. Подготовка включает не только приобретение профессиональных знаний, обучение методикам, но также ориентирует будущего учителя на работу с различными контингентами учащихся.

*Педагогическая школа кибуцного движения “Ораним”* (Тивон) – неповторимое в своем роде учебное заведение, с особыми неформальными отношениями между преподавателями и студентами. Кибуцные идеалы находят свое отражение в тесном сотрудничестве, сопереживании успехов и неудач участников педагогического процесса. Спектр деятельности школы многогранен: она готовит работников системы образования всех уровней – от яслей до старших классов средней школы, всех специальностей, включая музыку, искусство и специальное обучение.

*Колледж физического воспитания и спорта им. Цинмана при Институте им. Орда Вингейта* (Нетания) готовит квалифицированных преподавателей физического воспитания для работы в школах, молодежных центрах, спортивных организациях, центрах культуры и спорта. Колледж предлагает многочисленные программы для подготовки педагогических кадров. Особое внимание привлекают: программа “Специальное обучение”, которая призвана готовить студентов к работе с умственно отсталыми детьми, глухими, больными полиомиелитом, церебральными параличами; программа “Спорт для инвалидов”, где студенты изучают и проводят занятия по методикам физического воспитания инвалидов всех возрастов; программа “Исправление осанки”, готовящая инструкторов, которые умеют обнаруживать нарушения осанки, помогают исправлять ее с помощью лечебной физкультуры и прививают детям привычку заботиться о своем здоровье.

Система художественного образования представлена, прежде всего, художественными школами, которые находятся в ведении Министерства культуры. Они имеют право присваивать профессиональные дипломы (свидетельства) в разных областях: музыкальное исполнительство, графика, хореография, сценическое искусство, моделирование одежды, фотография и т.д. К этой группе учебных заведений относятся Институт изобразительных искусств и дизайна им. Авни, Школа джаза и современной музыки «Римон», Школа-студия актерского мастерства «Нисан Натив», Иерусалимская школа кино и телевидения и другие. Продолжительность обучения в учебных

заведениях такого типа 3-4 года. Диплом художественных учебных заведений, как правило, не эквивалентен академической степени – это профессиональный диплом о среднем специальном образовании.

*4. Характеристика многоуровневой системы подготовки педагогических кадров.* В системе высшего педагогического образования Израиле, как и многих зарубежных стран, существует *три академические степени*: первая – бакалавр (BA, DSc и др.), вторая – магистр (MA, MSc и др.) и третья – доктор (PhD). Первая степень бакалавра присваивается после трех-четырёх лет обучения в зависимости от специальности и типа учебного заведения.

Для того, чтобы поступить в высшее педагогическое учебное заведение необходимо получить документ об окончании средней школы. Система общего среднего образования в Израиле включает три ступени. Преодолев первую шестилетнюю ступень, дети в возрасте двенадцати лет переходят в среднюю школу, где учатся три года, затем – в старшие классы средней школы также на три года. Оканчивают школу обычно в восемнадцатилетнем возрасте на двенадцатом году обучения. В одиннадцатом и двенадцатом классах учащиеся сдают государственные экзамены, результаты которых заносят в аттестат зрелости. Как правило, им предоставляют возможность выбора дисциплин, по которым они будут экзаменоваться. Кроме того, ученики сами определяют уровень сложности той или иной дисциплины по пятибалльной шкале. Так, ученик, одаренный в математике, может изучать и сдавать этот предмет на уровне пяти единиц. Если ему не дается, например, химия, он вправе изучать ее на уровне двух единиц. Естественно, что чем выше набранный балл, тем больше шансов быть зачисленным в университет или другое высшее учебное заведение. Минимальное количество единиц, необходимое для получения аттестата зрелости составляет двадцать один балл.

В зависимости от направленности дальнейшего образования будущий студент в старших классах выбирает *физико-математический, технологический, биологический или литературный профиль*. Усвоив любую специализированную программу, выпускник должен сдать экзамены на аттестат

зрелости. Отметки по дисциплинам выставляют по стобалльной шкале, что позволяет более точно оценить учебные успехи и уровень сформированности знаний, умений, навыков. Результаты итоговой аттестации позволяют будущему студенту определить область дальнейшей деятельности. Это экономит их время и позволяет сделать выбор учебных дисциплин, которые они углубленно изучают и которые будут необходимы при поступлении в университет по выбранной специальности. Благодаря эффективной организации среднего образования в настоящее время около *ста пятидесяти пяти тысяч студентов обучаются в университетах и колледжах Израиля.*

Поступающие в высшее учебное заведение для обучения на первую ступень должны представить документ о полном среднем образовании или эквивалентное ему свидетельство в Израиле или за границей, сдать психометрический экзамен и показать достаточный уровень знания иврита, достаточный для успешных занятий. Некоторые учебные заведения предъявляют дополнительные требования к абитуриентам, проводят, например, персональное собеседование, дополнительные тесты или вступительные экзамены.

В вузы, кроме медицинских специальностей, принимаются иностранные студенты. Для студентов, прибывающих из-за границы, существуют специальные программы подготовки для учебы в Израиле. *Абитуриенты, приступающие к учебе в Израиле,* направляются на одногодичный подготовительный курс (*мехина*) для совершенствования знаний иврита и английского языка, расширения знаний в области еврейских дисциплин и предварительного знакомства с избранной специальностью. Подготовительные программы есть при ряде учебных заведений, и каждая имеет определенный профиль: в области гуманитарных, общественных или естественных наук, педагогики или техники. Занятия на подготовительном отделении не являются гарантом автоматического приема студентов на выбранный им факультет. Этот вопрос решается в зависимости от результатов вступительного экзамена, который абитуриент сдает после завершения подготовительного курса.

Студенты, которые учились в одном из зарубежных вузов, приступают к занятиям в Израиле без учебы на подготовительном отделении, но по особой программе. *Для тех, кто учился за границей один или два года,* разработана программа академической интеграции (технит клита академиат-така). Вопрос о прохождении этой программы решается индивидуально в каждом отдельном случае. Летний ульпан при ряде вузов предоставляет возможность всем студентам, *приехавшим из-за границы,* совершенствовать знания иврита до начала занятий на подготовительных курсах или на избранном факультете.

Психометрический экзамен (тест) проводится Израильским национальным институтом тестирования и оценки. Он представляет собой выполнение тестов - ответов на расширенный набор вопросов с альтернативными ответами, из которых абитуриент должен выбрать правильный [42]. Цель психотеста – установить способности абитуриента, которые будут важны для академических занятий в вузе вообще и по выбранной специальности, в частности. Для поступления на избранный факультет необходимо получить оценку не ниже минимума, принятого на данном факультете. Минимальная оценка варьируется в зависимости от факультета, поэтому тот, кто не набрал необходимой для суммы баллов, может поступить на другой, с более низкими требованиями.

Психотест состоит из пяти частей, каждый из которых проверяет определенную область знаний или способностей. Основное внимание уделяется оценке вербального мышления, определению словарно-фразеологического запаса на родном языке, сформированности навыков и способности понимать и анализировать сложный печатный текст, возможности системно мыслить и чувствовать тонкие различия в значениях слов и понятий. Оцениваются математические способности, которые выявляют умения абитуриентов использовать числа и математические понятия при решении задач и навыки анализа информации данной в графической форме, в виде таблиц или схем. Для успешного выполнения задания теста требуется знание лишь элементарных

основ математики, поскольку проверяется не столько математическая память, сколько способность к математическому мышлению. Тесты, проверяющие знания по английскому языку определяют возможности абитуриентов понять тексты академического уровня на английском языке.

Психометрический тест рекомендуется проходить на родном языке. Однако возможен выбор их следующих языков: иврит, арабский, английский, французский, русский и испанский. Выбор языка не влияет на оценку или на прием в институте.

К психотесту допускается каждый абитуриент, достигший 17 лет. Запись производится непосредственно в институте. Результаты экзамена передается абитуриенту и рассылается во все учебные заведения, в которые он обращался с заявлением о приеме. Они действительны в течение пяти академических лет со дня его проведения. Держать экзамен можно неограниченное количество раз, при условии, если каждый последующий экзамен сдается не раньше, чем через одиннадцать месяцев.

Обучение на первую педагогическую степень – *бакалавр* – включает несколько типов программ:

1) *два главных направления* занятий, предполагающих изучение студентами дисциплин по двум выбранным специальностям (обучение на двух отделениях);

2) *одно главное направление* занятий и общая программа обучения – главный упор делается на занятии в одном из отделений, но студенты слушают также ряд курсов, которые предлагаются факультетами гуманитарных, общественных и естественных наук;

3) *только главное направление* занятий – все занятия сконцентрированы на одном отделении, а дополнительные курсы студенты слушают на других отделениях. Программы третьего типа существуют не на всех отделениях, и участвовать в них можно только начиная со второго года обучения.

Для студентов первых курсов естественных, гуманитарных, общественных наук и сельского хозяйства, проявивших незаурядные

способности, университеты предлагают специальную программу “Амирим”. Она создана для 15-20 лучших студентов университетов с целью предоставления возможности более полно использовать свои способности за счет интенсивности обучения и расширения круга занятий, в также, чтобы ускорить получение ими следующих академических ступеней. Студенты, занимающиеся по программе “Амирим”, освобождаются от платы за учебу.

Вторая академическая степень – *магистр* – присваивается после следующих 2-3 лет обучения. Цель обучения на степень магистра – дать студенту глубокие знания в какой-либо конкретной области и развить его исследовательские способности. Правила приема на программу магистерского обучения в израильских университетах соответствуют правилам, существующим в западных университетах. Условия записи на вторую степень различаются в зависимости от учебного заведения, но, как правило, предусматривает высокую оценку при завершении первой степени. Обычно требуется, чтобы студент обладал средней оценкой за курсы, прослушанные при обучении на первую ступень, не ниже “хорошо”. При поступлении на вторую ступень, например, в университет им. Д. Бен-Гуриона, рассматриваются оценки, полученные на предыдущем этапе обучения, а также рекомендации компетентных специалистов, способных оценить академические возможности студента, его способности, интересы и научный потенциал, учебные или профессиональные заслуги, и в ряде случаев – оценки, полученные на специальном экзамене.

На многих отделениях предлагается два направления: одно предусматривает представление магистерской диссертации и дальнейшую работу над докторской диссертации, а другое не требует магистерской диссертации и предназначено для студентов, которые не хотят продолжать обучение на степень доктора.

Обучение на степень *доктора* – высшая академическая ступень в системе высшего образования. В программе докторантуры главный упор делается на подготовку оригинальной научной диссертации, которая должна внести



весомый вклад в развитие науки. Абитуриенты, поступающие в докторантуру, должны обладать степенью магистра, присужденной одним из признанных университетов, со средней оценкой за магистерский курс не ниже “хорошо”, а также оценкой “очень хорошо” за диссертацию.

Программа обучения на степень доктора рассчитана на период занятий минимум в два года после получения диплома магистра. В течение курса обучения докторант регулярно встречается со своим научным руководителем, представляет письменные отчеты о проделанной работе и читает лекции участникам исследовательского семинара. Цель проведения исследований, которые дают право на получение степени доктора, заключается в том, чтобы подготовить оригинальную работу теоретического или экспериментального характера. Студент должен показать, что он обладает качествами, необходимыми для исследовательской работы: инициативностью, воображением, глубиной знаний, здравым смыслом и прилежанием. Диссертацию оценивают три человека, одним из которых является научный руководитель. Письменный отчет, представленный комиссией, служит основанием для принятия решения о присуждении докторской степени.

Существуют программы обучения на докторскую степень, а в рамках этих программ можно выбрать обычный или ускоренный вариант. Обычный вариант – для тех, кто успешно закончил обучение на степень магистра и защитил диссертацию. Ускоренный вариант – для студентов, закончивших обучение на первую степень с отличием. В течение первого года такой студент участвует в классных занятиях и семинарах докторантов, после чего принимается окончательное решение о зачислении его в докторантуру.

5. *Характеристика индивидуально-творческой подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей.* Подготовка педагогических кадров Израиля осуществляется на основе преодоления узковедомственного дисциплинарного подхода к построению номенклатуры специальностей, введении дифференцированной подготовки

педагогов применительно к основным видам их будущей профессиональной деятельности, усилении функциональной специализации.

Формирование педагога по *специальности* осуществляется на основе принципа уникальности фундаментальной подготовки. Это означает, что конкретная педагогическая специальность (математик, преподаватель математики; физик, преподаватель физики и т.д.) должна иметь существенные признаки в части объектов деятельности, содержании и глубине фундаментальных знаний в сравнении со всеми остальными специальностями. Изучение фундаментальных наук позволяет освоить существующую в науке и практике систему общенаучных, специально-предметных, педагогических законов, закономерностей, принципов, методов, овладеть основными эталонами и нормами профессионально-педагогической деятельности.

Вместе с тем, в условиях непрерывно развивающегося синтеза и дифференциации наук специалист – выпускник университета не может оставаться односторонне образованным. Ему необходимо владеть знаниями в сопредельных с его специальностью областях. Освоив фонд общего педагогического опыта, будущий специалист должен приобретать то, что созвучно его направленности личности, способностям и возможностям. Другими словами, он начинает строить пространство своего профессионального будущего – овладевает *специализацией*. Подготовка педагога по специализации в Израиле осуществляется в процессе выполнения типовых профессионально-педагогических задач и видов квалификационной деятельности в соответствии со специализацией труда и типа образовательного учреждения, в котором предстоит трудиться молодому специалисту. Учебный план специализации содержит нормируемую составляющую фундаментальной подготовки и широкий спектр дисциплин специализации по выбору.

Потребности различных типов учебных заведений Израиля обуславливают возможность и необходимость подготовки преподавателей по следующим *специализациям*:

- преподаватель – предметник в средних учебных заведениях;

- преподаватель – предметник в школах для детей со специальными потребностями;
- преподаватель – предметник, психолог;
- преподаватель – предметник, социальный педагог (социальный работник);
- преподаватель – предметник, специалист в области педагогических технологий;
- преподаватель – предметник, исследователь в области педагогики и методики преподавания;
- преподаватель – предметник, специалист в области управления педагогическими учреждениями;
- преподаватель высшего учебного заведения (колледж, университет).

Интенсивное развитие современной образовательной сферы Израиля вызывает изменения в требованиях к специалистам – педагогам в видах квалификационной деятельности. Для одних студентов свойственно тяготение к определенному виду деятельности. Некоторые же будущие специалисты преодолевают жесткое разделение педагогического труда на виды, делают их все более взаимодополняющими. Для них характерно сочетание обучающей, организаторской, просветительской деятельности и объединение всех видов в органично-целостную систему. Таким образом, еще одним структурным компонентом системы израильского высшего педагогического образования является определение *профиля специалиста*, его индивидуальной концепции профессионального развития.

Профиль специалиста определяется непосредственным контактом выпускника университета или колледжа с образовательным процессом и его структурой в том учебном заведении, где он проходит педагогическую практику и в будущем планирует работать. Профиль зависит от профессиональных функций, выполняемых будущим педагогом и интенсивности воспроизведения объема знаний, необходимых специалисту.

Специалист *узкого* профиля (преподаватель – предметник) – педагог,

владеющий системой фундаментальных специальных, психолого-педагогических и методических знаний, умений, способов действий, необходимых для выполнения функций преподавателя определенной учебной дисциплины. Личная концепция профессионализма направлена на развитие педагогических способностей и готовности к творческому решению профессиональных задач, связанных с проведением учебных занятий по предмету. Специалист *комплексного* профиля (преподаватель – психолог; преподаватель – исследователь; преподаватель – технолог) – педагог с системными знаниями и полифункциональной деятельностью. Выпускник университета, выполнивший индивидуальный план с рядом дополнительных спецкурсов и спецсеминаров, получает профессионально-педагогическую подготовку, необходимую ему для выполнения комплекса задач по обучению, воспитанию и развитию учащихся. Специалист *интегративного* профиля (например, преподаватель – предметник, исследователь, менеджер образования) – педагог с универсально-функциональной деятельностью и универсально-синтетическими знаниями. За период обучения в университете студент реализует свои индивидуальные возможности и способности, овладевая основами педагогического мастерства, исследовательскими и организаторскими умениями. Два последних типа – специалист комплексного профиля и специалист интегративного профиля – представляют собой подтипы специалиста *широкого* профиля, наиболее желательного для университетского образования. Такая гибкая система высшего педагогического образования Израиля позволяет формировать у студентов комплекс эталонов и норм профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем, будущий специалист овладевает тем опытом, который созвучен его личностным целям, задачам и является основой строительства профессиональной перспективы.

Функционирование системы высшего педагогического образования Израиля обуславливает возможность присвоения выпускнику университета квалификации, соответствующей уровню освоения им профессиональной деятельности. В дипломе студентов, освоивших основы педагогической

деятельности, позволяющие им качественно проводить учебные занятия, квалификация “преподаватель – предметник” отражает одновременно специальность, специализацию и профиль. Другим выпускникам-магистрам, овладевшим несколькими видами педагогической деятельности, помимо специальности в диплом записывается специализация (“преподаватель – предметник, практический психолог”), подчеркивающая виды деятельности, которые выпускник освоил в результате специально организованной практики.

В диплом выпускника университета, выполнившего квалификационную работу на основе исследовательской, педагогической и организаторской деятельности в одном из учреждений образования и сдавшего магистерские экзамены, делается запись и об интегративном профиле специалиста (“преподаватель, исследователь, менеджер образования”). Часть таких выпускников университета готова к быстрой адаптации к системе конкретных образовательных, исследовательских и организаторских задач на всех этапах взаимодействия специалиста с педагогической системой. В соответствии с такой структурой высшего педагогического образования о выпускнике можно сказать, что он получил подготовку по специальности “преподаватель конкретной дисциплины”, освоил профессиональную деятельность по определенной специализации и является специалистом конкретного профиля.

*б. Содержание, структура и функции технологии высшего педагогического образования.* Сущностью технологии высшего педагогического образования Израиля представляет собой научно обоснованную и рационально отобранную научную информацию и организационные формы, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. *Элементный состав* технологии высшего педагогического образования включает систему педагогических и учебных методов, приемов и способов целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля, корригирования и оценки учебно-познавательной деятельности, которая позволяет формировать у студентов культуру учебно-познавательного

труда. *Функция* технологии высшего педагогического образования состоит в ее направленности на получение интегративного результата обучения студентов, который характеризуется высоким качеством и максимальным количеством усвоенной учебной информации, динамикой, напряженностью, вариативностью обучения, а также универсализацией знаний, умений, навыков.

Технология израильского университетского педагогического образования предусматривает:

- широкое применение форм и методов активного обучения, способствующих интенсификации учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности;

- моделирование профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе при подготовке специалистов путем проектирования и решения педагогических ситуаций, а также трансформирования приемов учебной работы студентов в образовательно-педагогические умения;

- включение студентов в профессионально-направленную творческую деятельность, предполагающую перенос усвоенных профессионально-педагогических знаний, умений, способов деятельности на широкую область педагогической действительности;

- индивидуализацию обучения студентов, предусматривающую диагностику и учет интересов, склонностей, способностей и возможностей студентов;

- преобладание различных форм самообразования, предполагающих широкое внедрение элементов новых информационных технологий.

Технология высшего педагогического образования Израиля отвечает современному уровню развития профессионально-педагогических отношений, требованиям гуманистической педагогики сотрудничества.

7. *Преподаватель и студент в системе высшего педагогического образования.* Профессионально-педагогическая подготовка студентов в вузе основывается на следующих закономерностях:

- на идеологии маркетинга, предполагающей необходимость подготовки студента по такой специальности (специализации, профилю), которая является необходимой в настоящее время и будет перспективной в будущем. Это обуславливает изучение потребности различных учебных заведений государства (региона) в педагогических кадрах, упорядочения объема подготовки при возрастающем уровне требований к качеству подготовки специалистов, скорости их профессиональной адаптации;

- на основном законе рентабельности, предусматривающем то, что подготовленный специалист должен приступить к выполнению своих функциональных обязанностей на требуемом профессиональном уровне сразу после завершения учебы в университете. У выпускника университета (колледжа) должен быть сформирован достаточный уровень профессиональной компетентности, педагогической культуры, позволяющей ему качественно выполнять основные виды педагогической деятельности.

Необходимость коренного изменения системы высшего педагогического образования Израиля предполагает переориентацию преподавателя высшего учебного заведения (университет, колледж) от преимущественно информационного подхода в обучении к роли организатора и руководителя учебно-познавательной, научно-исследовательской и практической педагогической деятельности. Преподаватель должен стать “значимым лицом” не только по его месту в учебном процессе, но и по роли, которую он призван играть в формировании личности студента и его продуктивном стиле всей жизнедеятельности. В университетах, академических институтах и педагогических колледжах создаются условия для совершенствования учебно-методической, научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельности студента и преподавателя – как равноправных субъектов учебно-воспитательного процесса и вузовского автономного управления. В подготовке специалиста – педагога должны принимать участие органы управления и учреждения образования, которые заинтересованы в уровне его квалификации и непосредственно влияют на педагогический процесс в университете. Именно

организации – заказчики определяют весь комплекс задач, к решению которых должен быть подготовлен педагог определенного профиля. В этом случае уровень качества специалиста будет служить основой рентабельности высшего педагогического образования.

Содержательное и процессуальное обновление системы высшего педагогического образования предоставляет возможность для разработки и реализации теорий, методик и технологий профессионально-педагогической подготовки специалистов в университетах и колледжах. Новое качество подготовки педагогических кадров в тесной связи с коренным улучшением их использования является одной из главных проблем высшего педагогического образования.

В настоящее время основные концептуальные положения высшего педагогического образования в Израиле, которые раскрыты выше, находят свое реальное воплощение. Вместе с тем, критически оценивая результаты развития системы высшего педагогического образования в Израиле необходимо отметить и *негативные тенденции*. Авторы образовательной реформы справедливо подчеркивают, что ее успех зависит, прежде всего, от решения проблемы педагогических кадров. В соответствии с основными положениями реформы израильского высшего педагогического образования в последние годы разработан широкий комплекс социально-экономических, финансовых и организационно-педагогических мер, включающих реорганизацию системы подготовки учителей, новые принципы оплаты труда, усиливающие ее прямую зависимость от успехов учеников, укрепление порядка и дисциплины в школе [101; 110; 142]. Предусматривается повышение учительской зарплаты в течение ближайших двух лет на 40%. Но оно обуславливается такими мерами, которые вызывают активное неприятие педагогической общественностью. Во-первых, комиссия Доврата рекомендует в течение ближайших 5 лет уволить 15 тысяч учителей. Как уже отмечалось, среди школьных преподавателей высок удельный вес имеющих низкую профессиональную квалификацию. И их уход из школы необходим для ее же блага. Но их пока нечем заменить. Эту



проблему реформаторы предлагают решить посредством значительного увеличения рабочей нагрузки учителя – до 40 учебных часов в неделю. В настоящее же время нормативная нагрузка педагога в зависимости от образования, возраста, количества детей в семье колеблется в начальной школе от 20 до 30 часов, в 7-12 классах – от 20 до 24 часов. Таким образом, нагрузка школьного преподавателя должна увеличиться в 1,5 – 2 раза, а зарплата лишь на 40%. При этом планировалось с 2005/2006 учебного года перевести 10-12 классы на учебную «пятидневку», когда уроки будут проходить с 8 до 16 часов. При этом учителя независимо от того, будут у них в это время занятия или нет, обязаны, находится в школе. Это новшество негативно принято не только учительством, но и абсолютным большинством родителей [144, с. 88-89].

Необходимо также отметить еще одну важную особенность социальной защищенности выпускников высших педагогических учебных заведений – учителей израильской государственной школы. У многих из них есть «квиют», т.е. гарантия на постоянную работу и определенный перечень льгот государственного служащего. «Квиютчика», особенно с большим стажем, крайне сложно уволить, ибо он защищен и юридически, и экономически. Даже при условии отсутствия учебных часов, учитель «квиютчик» может год-два числиться в частично оплачиваемом отпуске в ожидании получения учебной нагрузки. При условии вынужденного увольнения ему выплачивается солидная денежная компенсация. Планируемое пятнадцатитысячное сокращение учительского состава затрагивает и судьбу многих «квиютчиков». В настоящее время такие непопулярные меры правительства Израиля, как сокращение штатов, намерение увеличить нагрузку преподавателей, ввести пятидневку, встречает сопротивление профсоюзов и других учительских организаций.

С большими трудностями идет процесс совершенствования содержания и форм организации обучения в средней и высшей школе. Так, без учета национальных особенностей и традиций происходит изменение учебных планов и программ, внедряются новые педагогические технологии. Еще в 70-

80-е годы прошлого века государственная светская школа Израиля некритично заимствовала ряд «инновационных» учебных технологий в некоторых западных странах, которые не были достаточно апробированы в педагогической практике и затем наглядно продемонстрировали свою несостоятельность, став одним из главных факторов резкого падения уровня знаний израильских школьников. Сегодня с учетом религиозно-национальных особенностей и классических традиций образования в Израиле отказываются от малоэффективных методов и возвращаются к прежним испытанным, проверенным временем приемам обучения [142, с. 3]. Пересматривается содержание учебных планов средних общеобразовательных школ. Из них исключаются такие дисциплины, как «Технология обработки дерева», «Мода», «Косметика», «Швейное дело». Взамен их вводится изучение биотехнологий, инженерных наук, новых технических достижений, расширяется преподавание информатики, причем реализуется совместный проект Министерства просвещения Израиля и компании «Майкрософт» по разработке компьютерных образовательных программ [144, с. 90-94]. Вместе с тем по-прежнему существует огромный разрыв между средним и старшим звеном израильской школы в требованиях к учащимся, в объеме и сложности учебного материала.

Обеспечение преемственности, системности в обучении, как во всех звеньях школьного образования, так и в преподавании, отдельных предметов – важнейшая задача реформы. Решить ее пытаются и посредством введения в начальной школе единых государственных стандартов, путем пересмотра содержания учебных планов и программ, с помощью усиления контроля качества учебно-педагогического процесса, уровня преподавания и знаний обучаемых. Один из путей реформирования среднего образования видится в перестройке структуры школы. Принято решение о возвращении к двухступенчатой структуре общеобразовательной школы, как это было до реформы 1960-1980-х годов, путем ликвидации ее среднего звена.

Три с лишним года Министерство просвещения Израиля ввело в действие программу «Показатели эффективности и развития школы» (МЕЙЦАВ) с

целью выявления уровня преподавания в подведомственных ему заведениях фундаментальных школьных дисциплин. Были восстановлены отмененные во время реформы конца 1960-х–начала 1980-х годов общегосударственные контрольные работы. В рамках МЕЙЦАВ, одновременно с качеством знаний учащихся и уровня преподавания, с помощью опросов учеников и учителей выявляются психологический климат в той или иной школе, характер отношений между учащимися, педагогами, администрацией и родителями, состояние дисциплины и ряд других существенных параметров деятельности учебного заведения.

Современная реформа системы высшего педагогического образования в Израиле предполагает укрепление системы подготовки педагогических кадров, их переаттестация. Готовится реорганизация сети педагогических колледжей, закрытие тех из них, которые не отвечают новым требованиям к подготовке учителей. Вместе с тем, государственный контролер Э. Гольберг отмечает, что «число учреждений по подготовке преподавателей возросло в основном за счет религиозного сектора. Среди них много мелких колледжей, которые не могут обеспечить надлежащего уровня обучения» [103, с. 63-64]. Речь ведется об усилении авторитета и прав учителя, но не предлагается конкретный механизм реализации данной задачи. Подчеркивается необходимость индивидуального подхода к ученикам, а в рекомендациях комиссии Доврата предлагается установить в школах такие нормы количества учащихся и классов, что наполняемость последних составит в начальном звене до 33 учеников, что не намного ниже нынешнего уровня [144, с. 94-95].

Одним из важнейших недостатков является отсутствие концепции массовой школы. От идеологии «свободного воспитания свободной личности» де-факто отказались и новая в настоящее время еще не создана. Министр просвещения Израиля Л. Ливрат, посетив в августе 2002 г. Собрание директоров и учителей школ системы «МОФЕТ»\*, заявила, что видит в ней

---

\* «МОФЕТ» - аббревиатура из слов математика, физика и культура, в тоже время в переводе с иврита это слово означает образец, эталон. Такое название дали альтернативной

модель будущей израильской школы. Это заявление она повторила в апреле 2004 года на всеизраильской конференции, посвященной школьной реформе. В качестве основополагающей модели были взяты советские физико-математические школы, но с усиленным циклом гуманитарных, культурологических дисциплин. Сначала это были в основном отдельные классы на базе израильских школ, преимущественно вечерние, которые финансируются за счет платы родителей, не удовлетворенных уровнем израильского школьного образования. Преподавание ведется в основном на иврите, однако много внимания уделяется изучению русского и английского языков. Довольно быстро «мофетовские» классы приобрели широкую популярность, и не только среди русскоговорящих репатриантов. Стали возникать самостоятельные школы, лицеи, гимназии. Знаменательно, что многие государственно-религиозные школы открыли «мофетовские» классы или полностью перешли на эту систему, ибо заинтересованы в повышении уровня преподавания основных общеобразовательных предметов, чтобы быть конкурентоспособными в борьбе за увеличение контингентов учащихся, а, следовательно, и финансирования, со светскими школами.

Несмотря на то, что успехи системы «МОФЕТ» очевидны, статус «признанных государством» и государственные ассигнования получили лишь отдельные «мофетовские школы». Большинство из них до сих пор не имеют такого статуса и, следовательно, финансовой поддержки Министерства просвещения. Наиболее активным инвестором в последние два года стало Министерство обороны, которое крайне заинтересовано в пополнении армии юношами и девушками с хорошей общеобразовательной подготовкой, особенно в области точных наук, способными быстро овладеть современными военными технологиями, новейшей боевой техникой. Возможно, это поможет системе «МОФЕТ» добиться признания своего государственного статуса, гарантии постоянной работы педагогов, а не ежегодного перезаключения временных контрактов, собственных, а не арендованных школьных помещений.

---

«русской» системе дополнительного школьного образования ее организаторы, бывшие преподаватели вузов и школ из Советского Союза и стран СНГ.

Главная причина такого отношения к эффективной школьной системе, по нашему мнению, относится не столько к сфере педагогической идеологии, сколько к области социально-экономической. Это конкуренция, вполне естественный страх многих сотрудников Министерства просвещения Израиля, учителей и руководителей государственных светских школ «оказаться не у дел», остаться без работы из-за «экспансии «МОФЕТА». Отсюда ожесточенное сопротивление расширению его сети, попытки доказательства непригодности «авторитарных» принципов «русской» педагогики для демократического израильского общества, противоречащие широкоизвестным заявлениям Л. Ливнат о «МОФЕТЕ» как образце для израильской школы. Вместе с тем, нельзя отрицать, что на концепцию начавшейся реформы среднего и высшего образования «МОФЕТА» оказал заметное влияние. Единственный русскоязычный член Высшего Совета по реализации национальной образовательной программы, организатор сети физико-математических лицеев, директор школы опережающего развития детей, доктор физики Б. Штивельман, размышляет о том, что в рекомендациях комиссии Доврата есть то, на что мы, «русские» учителя, постоянно обращаем внимание: серьезные учебные нагрузки с младшего возраста, контроль за успехами ученика и за работой преподавателя, дисциплина и уважение к старшим. Подчеркивается необходимость перейти от царящей сегодня в школах ситуации ничегонеделания к ситуации напряженного систематического труда. Комиссия предлагает целостную концепцию образовательной реформы. При успешной реализации она, несомненно, благотворно скажется на обществе в целом. И в этом же интервью Б. Штивельман откровенно признает, что в успех реформы системы образования мало кто верит. «Мне приходится встречаться со многими деятелями израильского образования – учителями и директорами школ, профессорами университетов, инспекторами Министерства образования, - рассказывает он. Я поспешил поделиться с некоторыми из них радостью по поводу намечаемой реформы, задавал вопросы. Их реакция, скажу честно, поразила меня в самое сердце: никто из тех, с кем я разговаривал, не

разделяют моего энтузиазма. Тот, кто по долгу службы, по положению вынужден хвалить – хвалит, но большинство уверено, что реформа провалится» [110]. В том, что школьная реформа будет идти тяжело и борьба вокруг нее будет ожесточаться, сомневаться не приходится. Реформа затрагивает интересы не только учителей, родителей учащихся, но практически всех слоев израильского общества, каждого гражданина страны. Пока еще не ясно, как сложится судьба реформы, в каком направлении будет эволюционировать ее конкретное содержание. Реализации «рекомендации комиссии Доврата» в их нынешнем виде представляется маловероятной. «Революция сверху», которую пытается осуществить правительство современного Израиля, скорее всего, обречена на провал. Окончательный вариант реформы будет складываться как результат противоборства различных политических общественных сил, как следствие некоего компромисса. Не исключаются полностью и два крайних варианта: а) реформа сведется к «косметическому ремонту» школы, по сути ничего, не меняющему; б) «коренная ломка» приведет к утрате всего ценного, положительного, что есть в государственной светской системе образования. Тем не менее, несмотря на существенные недостатки, на затяжной образовательный кризис, который эта система переживает, у нее есть свои достоинства. Это доказывает опыт сотен школ, функционирующих в рамках системы и стабильно обеспечивающих высокий уровень учебно-педагогического процесса. Основной фактор их успеха – квалифицированный преподавательский состав и опытная администрация, способные в очень непростых условиях отстаивать и реализовывать на практике свое педагогическое кредо. Им удалось избежать крайностей концепции «свободного воспитания свободной личности», столь характерных для абсолютного большинства государственных светских школ, вместе с тем взять из этой концепции ее рациональные, позитивные подходы. Именно поэтому в школах, о которых идет речь, царит культ знаний, строгий порядок и дисциплина, дух высокой требовательности и к ученикам, и к учителям. А демократические принципы реализуются, прежде всего, в

атмосфере тесного, доброжелательного сотрудничества школьной администрации, педагогов, учащихся и их родителей, в свободе дискуссий на занятиях, в искренности и теплоте взаимоотношений учителей и их питомцев [103, с. 65-66].

Успех реформы может быть обеспечен при сохранении позитивного опыта, его органического соединения в практике массовой школы с достоинствами таких «неформальных» систем, как «МОФЕТ». Их нельзя искусственно реализовать, но возможно постепенно внедрить, путем длительной, кропотливой, систематической работы. При этом главное условие, заключается в следующем: школа не должна, не может быть местом идеологических споров, разногласий, полигоном политических игр и торга. И если израильский парламент и правительство не на словах, а на деле осознает, что школьная реформа – не «козырная карта» в очередной избирательной компании, а исторический императив, у системы образования Израиля, у страны в целом есть реальные перспективы достойно принять вызовы XXI века.

*Таким образом,* анализируя концепцию развития системы высшего образования в Израиле необходимо подчеркнуть, то ключевым звеном данной системы является подготовка педагогических кадров. Подготовка учителей и преподавателей высшей школы в последние годы становится системообразующим элементом образования Израиля. От качества деятельности педагогического состава напрямую зависит уровень образованности израильского общества, качество научных исследований, технический прогресс, в конечном счете, обороноспособность и устойчивое развитие страны.

Университеты и педагогические колледжи с их исторически сложившимися особенностями, содержанием, структурой и функциями образования, фундаментальностью подготовки, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью представляют тип высшего учебно-научно-образовательного учреждения, где представляется возможность для

подготовки специалистов – педагогов узкого, комплексного и интегративного профилей.

Основой развития системы образования в Израиле являются *концептуальными принципами*: демократизации и автономизации, гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, интеграции, универсализации, педагогизации, интеллектуализации, непрерывности образования, индивидуализации и дифференциации, инновационности, национального и регионального подхода.

Высшее педагогическое образование Израиля представляет собой интегративную многоуровневую систему подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей. В эту систему входят академические университеты, педагогические колледжи и школы, которые объединяют в единое целое научно-исследовательские и учебные подразделения (институты, центры, лаборатории, факультеты, отделения) и позволяют готовить бакалавров, магистров педагогики, докторов наук, повышать квалификацию педагогических кадров и проводить их переподготовку. Педагогические учебные заведения предоставляют студентам широкий выбор учебных программ, дисциплин, курсов, отвечающих их интересам и способностям, а также реализующим потребности обучающихся в уровне образования.

Вместе с тем, критически оценивая достижения образовательной сферы необходимо отметить и то, что в конце XX века в системе высшего педагогического образования Израиля имеют место устойчивые *негативные тенденции*. К ним, прежде всего, относятся: невысокий уровень профессиональной квалификации педагогических кадров, достаточно большая рабочая нагрузка учителя (до 40 учебных часов в неделю) при низкой заработной плате и отсутствии гарантированных социальных защит, льгот для учителей.



## 2.2. Учебный процесс в педагогических университетах и колледжах Израиля: содержание, структура, функции

Известно, что качество подготовки специалиста, уровень сформированности его профессиональных качеств, знаний, умений, способов деятельности, мотивов, интересов, потребностей и возможностей зависят от научно обоснованного построения педагогического процесса в университетах и колледжах. К сожалению, учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях Израиля по прежнему характеризуется ярко выраженным функциональным подходом, в частности к психолого-педагогической подготовке специалиста – педагога. В результате анализа деятельности молодых специалистов – выпускников израильских университетов и педагогических колледжей отмечается, что будущие учителя не получают необходимой подготовки к реализации целостного педагогического процесса, а лишь готовятся к функциональной деятельности в качестве преподавателей широкого профиля.

Известно, что педагогический процесс в высшей педагогической школе должен отвечать на вопросы, касающиеся формирования студента как активного, творческого участника организации и управлений своей учебной работы и будущей профессиональной деятельности. По мнению С. Архангельского, эти вопросы должны быть следующими:

“- как научить студентов самостоятельно находить научную и прикладную информацию;

- как формировать знания на основе многообразной информации в достаточно строгую и стройную научную систему;

- как научить оперативно и творчески применять знания для расширения и приобретения новых знаний, для решения многообразных прикладных задач;

- каким образом и в решении каких задач устанавливать связи изучаемого предмета с другими предметами и видами обучения;

- каким образом и где наиболее оптимально применять знания различных

предметов в учебной и творческой профессиональной деятельности;

- каким образом наиболее рационально сочетать приобретение научных знаний с формированием материалистического мировоззрения;

- как научить студентов соединять учебную деятельность с научным поиском и решением задач развития соответствующей производственной области;

- как научить анализировать, наблюдать, обобщать факты и явления и прогнозировать появление новых направлений и тенденций;

- каким образом выявлять и направлять развитие индивидуальной творческой одаренности студентов” [16, с. 88].

Ответы на эти вопросы можно найти в существующих подходах к процессу подготовки специалистов в вузе. Круг обзора таких подходов будет ограничен отечественными исследованиями в этой области. Много лет исследовавший закономерности педагогического процесса, И. Лернер отмечал, что источником обучения и условием его начала является социальный заказ, который воплощается в содержании образования. Последнее выступает в четырех ролях – как цель, средства обучения, объекты усвоения и результаты обучения. Содержание определяет педагогические цели, восприняв которые учитель воздействует на мотивы учащихся, используя при этом все имеющиеся возможности. Цели педагога, выраженные в конкретных учебных заданиях, и собственные мотивы становятся для обучающихся регулятором осуществления учебной деятельности. В результате управляемой познавательной деятельности происходит полное или частичное усвоение содержания и проектирование следующего этапа обучения [104, с. 16-17.].

Близким к этой концепции является подход В. Зябкина, который рассматривает педагогический процесс в высшей школе как взаимодействие двух подсистем: подсистемы “преподаватель” и подсистемы “студент”. В первой подсистеме деятельность преподавателя направляется по двум каналам: во-первых, на обработку и передачу учебного материала, и, во-вторых, на организацию деятельности студентов, благодаря которой они воспринимают

информацию и перерабатывают ее в собственные знания. Вторая подсистема представляет собой становление личности студента, осуществляющееся в учебно-познавательной деятельности под влиянием приобретенных знаний. Таким образом, обучение и воспитание, учение и формирование личности представляют единый комплекс, который и называется *педагогическим процессом*. Образованность и воспитанность студента являются интегративным результатом этого процесса [75, с. 34-35].

В. Каган и И. Сычеников предложили строить педагогический процесс на основе модели целостной системы обучения – *единой методической системе института (ЕМС)*. Авторы ЕМС основываются на положении о том, что решение любой проблемы осуществляется в одном и том же порядке и в определенной последовательности. В качестве единицы процесса обучения берется “*единичный цикл обучения*” (Ю. Бабанский), который включает: а) формулировку цели; б) выделение конкретных задач, составляющих целевую проблему; в) определение путей решения задачи; г) построение модели решения задачи; д) анализ модели решения задачи; е) реализацию модели решения на конкретном материале.

В. Каган и И. Сычеников в ходе опытно-экспериментального исследования, выполненного в 1-м Московском медицинском институте, пришли к выводу о существовании общего метода решения проблем организации процесса обучения на основе единой логической схемы – модели построения учебно-воспитательного процесса на всех кафедрах института с учетом их специфики. Внедрение такого метода в педагогический процесс позволило интенсифицировать мотивационную, психолого-педагогическую и методическую подготовку студентов, сформировать их способности к управлению и самоуправлению учебно-профессиональной деятельностью [78].

Попытку построения целостного педагогического процесса предприняли В. Беспалько и Ю. Татур [28]. В основе их системы лежит *учебно-методический комплекс (УМК)*, включающий множество компонентов, находящихся во взаимодействии и образующих определенную целостность.

Исходя из этого, педагогический процесс рассматривается как система, которая включает гибкую структуру взаимосвязанных компонентов:

- 1) цели подготовки специалиста;
- 2) студенты;
- 3) содержание обучения и воспитания;
- 4) дидактические процессы как способы осуществления задач педагогического процесса;
- 5) преподаватели или опосредующие их педагогическую деятельность технические средства обучения;
- 6) организационные формы педагогической деятельности.

Анализ перечисленных подходов показывает, что при всем их разнообразии и безусловной значимости категория “целостности” применительно к педагогическому процессу в высших педагогических учебных заведениях не получила достаточного освещения. Впервые эта проблема в комплексе всех ее частных аспектов стала предметом исследований В. Якунина, В. Семиченко, А. Мищенко. Основной идеей их опытно-экспериментальной работы стало положение о том, что личность современного педагога формируется в целостном педагогическом процессе. И только при этом условии может быть подготовлен учитель, в котором развито системное видение учебно-воспитательного процесса как целостного явления и готовность к его реализации.

В. Якунин описывает процесс обучения и воспитания как организованную форму (механизм) социальных воздействий, которые могут быть описаны с позиций теории управления. При этом сам процесс рассматривается как единство основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию. Она, в свою очередь, складывается из процессов целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решения, организации исполнения, коммуникации, контроля, коррекции. Деятельность преподавателя и студента описывается как единая функциональная схема, поскольку в

реальном процессе обучения каждый из них выступает в качестве субъекта управления по отношению к другим и самому себе. Циклический характер управления в обучении связан с последовательным переводом студентов из одного психического состояния в другое, предопределяя тем самым постоянный и последовательный процесс их психического развития. Позиция студента в качестве субъекта управления и самоуправления является решающим фактором развития и саморазвития его личности. Критериями эффективности построения педагогического процесса в концепции В. Якунина явились содержание и уровень сформированности у студентов университета основных функций управления, выступающих в их устойчивых формах как социально и профессионально значимые качества личности [172].

Предметом исследования В. Семиченко явились психологические аспекты отношения студентов к процессу профессиональной подготовки как особой целостности. В ходе исследования была выделена типовая структура деятельности, включающая цели, мотивы, образцы, объект – субъектные отношения, условия, средства, результат, коррекцию. На этой основе была дана интегральная характеристика целостной модели педагогического процесса.

В качестве условной единицы деятельности и инструментальной единицы анализа поведенческих актов было выбрано *действие* как процесс решения конкретного противоречия, осознанного субъектом деятельности. Формирование системного представления педагогического процесса и освоение основных элементов учебно-образовательной деятельности происходило в ходе развития отношения студентов к каждому элементу и системе обучения в целом, поэтапного формирования действий в их взаимосвязи и взаимозависимости. Результатом опытно-экспериментальной работы стала системная рефлексия студентов, позволяющая представлять систему профессиональной подготовки как целостность и узнавать в каждом конкретном событии вузовской жизни проецируемые на него целостным процессом системные качества. Тем самым была достигнута системная “включенность” студентов в педагогический процесс, которая обеспечивала

необходимый уровень их самоорганизации [136].

Кроме описанных методологических и психолого-педагогических подходов к определению сущности педагогического процесса в вузе, в современной теории и практике высшего образования существует еще несколько концепций организации и управления процессом обучения, имеющих технологическую направленность. В. Шадриков рассматривает педагогический процесс через анализ профессиональной деятельности на структурно-функциональном уровне и организацию профессионального обучения как полиструктурного образования, направленного на освоение отдельных действий в структуре деятельности и развитие профессиональных личностных качеств [167]. Посредством введения в учебные планы интегративных учебных курсов, обеспечивающих взаимодействие отдельных элементов учебного плана в целостную систему и раскрытие системных межпредметных взаимодействий отдельных дисциплин, Н. Нечаев показывает пути оптимизации педагогического процесса в вузе [114]. А. Вербицкий рассматривает особенности контекстного типа обучения, в котором основной единицей работы преподавателей и студентов становится не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности: деятельность студентов приобретает черты, в которых проявляется содержание учебной и будущей профессиональной деятельности [37].

В израильской педагогической теории и практике педагогический процесс рассматривается как система последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых студент университета или педагогического колледжа принимает непосредственное участие и функционирует в качестве одного из главных компонентов. Основу педагогического процесса составляет *педагогическая задача*, несущая в себе все его существенные признаки. При этом учебная задача рассматривается как специфическая система, обязательным компонентом которой является исходное состояние предмета задачи и модель его требуемого состояния. Обоснование педагогической задачи в качестве единицы педагогического процесса, и,

соответственно, задачного подхода к построению деятельности преподавателя и студента в их взаимодействии позволили автору концепции обеспечить целостность педагогического процесса. Целостность эта достигается при соблюдении взаимосвязанных условий в содержательно-целевом, организационном и операционально-технологическом аспектах. Содержательно-целевой аспект включает в себя направленность подготовки учителя на непрерывное общее и профессиональное развитие его личности. Организационный – обеспечивает взаимодействие преподавателей и студентов, самообразование и самовоспитание будущих учителей. Операционально-технологический ориентирует на использование задачного метода при организации деятельности студентов, обеспечивает их субъективную позицию в педагогическом процессе, регулирует информационно-коммуникативные связи в системе “преподаватель – студент”. Результатом исследований израильских ученых явился высокий уровень сформированности у студентов системного видения педагогического процесса и готовности к его реализации в практической деятельности на основе совокупности общих и частных условий в трех указанных аспектах [179].

Анализ современной израильской концепции педагогического процесса в вузе позволяет выделить присущие этому явлению основные характеристики и на этой основе выявить принципиальные позиции, которые определяют подход ученых и практиков к профессионально-педагогической подготовке специалистов в университете. Прежде всего, педагогический процесс представляет собой системную модель преподавания и учения, которая отражает существенные и постоянные признаки обучения и служит для теоретического осмысления содержания, структуры и функций университетского педагогического образования. Главным принципом построения и реализации этой модели является целостность. Только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, представляет возможность для организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста. Эффективность этой

подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как *целостности*, как *интегративного результата управления своей деятельностью*. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознанию как целостности. В этой связи научно обоснованная система организации и управления учебной деятельностью студентов и представляет условия эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете.

Таким образом, педагогический процесс в израильском университете или колледже представляет собой целостную научно-образовательную систему, которая характеризуется взаимосвязью, единством функционирования, внутренней упорядоченностью компонентов и специфическими отношениями между ними. Эта система имеет свое специфическое содержание, структуру и функции. Рассмотрим их подробнее.

В соответствии с особенностями подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей условно определяется трехкомпонентное содержание высшего педагогического образования в Израиле.

I уровень – *общее предметно – педагогическое образование*: единая фундаментальная, гуманитарная и педагогическая подготовка, необходимая каждому преподавателю, независимо от специальности, ориентированная на общенаучную и функциональную технологическую подготовку.

II уровень – *профессиональное педагогическое образование*: комплекс общенаучной, специальной, психолого-педагогической, практической педагогической, культурологической подготовки студентов, ориентированной



на фундаментально-технологическую специальную подготовку, формирование компетентных специалистов в широкой области педагогических знаний.

III уровень – *профилированное педагогическое образование*, право получения которого дается на конкурсной основе: система общенаучной, специальной, психолого-педагогической, практической педагогической, научно-педагогической и культурологической подготовки студентов в условиях комплекса “университет – среднее (средне специальное, высшее) учебное заведение”, ориентированная на индивидуально-творческое формирование личности конкурентно способного специалиста – педагога широкого профиля.

Подготовка специалистов в системе израильского педагогического образования осуществляется в соответствии с реальными потребностями в деятельности преподавателя конкретной специальности и в зависимости от направленности личности студентов, их профессиональных интересов, способностей и возможностей. Содержание такой целевой подготовки должно быть практически обосновано, что достигается путем разработки профиля специалиста, которому подчинено все содержание обучения – от начала (общетеоретических дисциплин) до завершения (практической педагогической подготовки).

*Общенаучная* подготовка специалистов направлена на овладение студентами методологией научного познания, законами развития общества, природы человека, закономерностями, принципами, методами развития фундаментальных наук, основными теориями и концепциями, категориями и терминами, научным языком в целом. Главным показателем общенаучной подготовки является сформированный уровень научного мировоззрения будущего специалиста.

*Специальная* подготовка связана с усвоением всего комплекса научной информации по основным дисциплинам, спецкурсам и спецсеминарам с учетом специфики базовой специальности, которую осваивает студент университета. Главным показателем специальной подготовки является усвоение студентами

системы обобщенных, межпредметных и частных знаний, умений, способов деятельности в избранной области знания.

*Психолого-педагогическая* подготовка представляет процесс и результат изучения студентами обязательных предметов психолого-педагогического и методического цикла, дисциплин по выбору и факультативов в связи с избранной специализацией. В ходе такого изучения студенты овладевают научными основами педагогической деятельности (общими закономерностями развития педагогического процесса и ведущими теориями, концепциями лежащими в его основе), необходимыми для освоения педагогической теории и анализа педагогической практики. Главным показателем психолого-педагогической подготовки является необходимый и достаточный уровень сформированности общепедагогических знаний, умений и навыков, определяющих профессиональную направленность будущего специалиста.

*Культурологическая* подготовка предполагает сопричастность студентов национальному и мировому культурному процессу, развитие сущностных сил личности, ее творческого самоутверждения и самовыражения, формирование профессионально-значимых качеств будущего специалиста, его способностей, развитие личностно ориентированного отношения к педагогической деятельности. Главным показателем культурологической подготовки студентов является уровень сформированности личности, его духовности, интеллектуально нравственной свободы, творческой индивидуальности, социальной активности.

*Научно-педагогическая* подготовка студентов направлена на освоение методологии и методики научно-педагогического исследования, формирование умений планировать и организовывать научный поиск в области педагогики, составлять программу опытно-экспериментальной работы, реализовать ее в педагогическую действительность, анализировать и обобщать педагогический опыт, вскрывая закономерности педагогического процесса и определяя пути его совершенствования. Главным показателем научно-педагогической подготовки является сформированный уровень научно-педагогического мышления, которое

характеризуется эвристическим, творческим подходом к изучению педагогических явлений, системной организацией опытно-поисковой деятельности и предвидением ее результатов.

*Практическая педагогическая* подготовка включает взаимодействие студентов с учащимися во время учебной и внеклассной работы, в процессе которой развиваются их деловые и межличностные отношения на основе сотрудничества. В ходе практической педагогической подготовки будущий специалист овладевает содержательно-процессуальной и организационно-методической сторонами педагогической деятельности, основными элементами современных технологий обучения. Главным показателем практической педагогической подготовки является сформированный уровень личности преподавателя с системным видением педагогического процесса, владеющего основами педагогической культуры, компонентами педагогического мастерства, определяющими в будущем развитие индивидуального стиля его педагогической деятельности.

Структура и функции педагогического процесса в вузах Израиля существенно не отличается от других европейских стран, но при этом имеет свои особенности. Обучение студентов по программам педагогического профиля в университетах и педагогических колледжах Израиля включает три уровня: *бакалаврский* (первый вузовский), *магистерский* (второй вузовский) и *докторский* (первый последипломный). Программа обучения на степень *бакалавра* рассчитана на 3-4 года в зависимости от типа учебного заведения (университет или колледж). Степень бакалавра для преподавания дисциплин в начальной школе можно получить после 3 лет обучения, а для преподавания в средней школе - по истечению четырех лет обучения. Факультеты (гуманитарных, социальных, естественных, сельскохозяйственных наук) предлагают студентам три типа учебных программ:

1) два главных направления: предполагает обучение студентов на двух отделениях;

2) одно главное направление занятий и общая программа обучения: главный упор делается на занятиях одного из отделений, при этом студенты слушают ряд курсов, которые предлагаются факультетами гуманитарных, общественных или естественных наук;

3) только одно главное направление занятий: внимание студентов сконцентрировано на одном отделении, а дополнительные курсы студенты слушают на других отделениях.

Данные типы учебных программ варьируются в зависимости от направленности учебной и научно-исследовательской деятельности факультетов. Например, факультет социальных наук Еврейского университета предлагает студентам программы на степень бакалавра только первого и третьего типа. На факультете сельскохозяйственных наук занятия проводятся в рамках отделений, и студенты могут обучаться только на одном отделении. Программы третьего типа существуют не на всех отделениях, и участвовать в них можно только со второго года обучения. На факультетах гуманитарных, социальных и естественных наук, готовящих преподавателей средней школы, студенты должны набрать 120 зачетных пунктов (credits) для получения степени бакалавра. Студенты слушают различные курсы по направлениям: специализированные, дополнительные и коррективные, обязательные и факультативные дисциплины. Конкретные программы и их содержание определяет отделение или факультет (см. приложение В).

Программы обучения на степень *магистра наук или магистра педагогики*, требующие не менее двух лет занятий, как правило, имеют одно главное направление занятий (single-major). Некоторые университеты, как, например университет им. Бен-Гуриона, предлагает магистерские программы по педагогике, рассчитанные на один год, которые дают студенту более глубокие знания в избранной им области науки. Это достигается сочетанием аудиторных занятий и подготовки одного из вариантов письменной работы: исследовательской диссертации, педагогического проекта или дипломной работы. Исследования или проекты, проведение и подготовка

которых необходимы для получения степени магистра, могут приобретать различные формы, в зависимости от области педагогической науки. Это может быть теоретическое исследование, экспериментальная работа, педагогический проект, разработка технологии или методики обучения, описание модели учебного заведения. Главной целью исследований является выход на новый уровень знаний, при котором студент проникается духом научного поиска и овладевает современными методами исследования. Через год после начала обучения на степень магистра проводится кандидатский экзамен, цель которого – возможность продемонстрировать студенту собственный подход к решению исследовательских задач, оценить предлагаемые им методы решения и убедиться в его способности проводить самостоятельную исследовательскую работу.

Программы обучения на степень *доктора философии или доктора педагогики* рассчитаны на 3 года. Основное время при овладении такими программами студенты посвящают исследовательской работе. При этом предполагается, что они продолжают участвовать в теоретических научных семинарах и углубляют свои знания, посещая по индивидуальному плану лекционные курсы. Проведенное докторантом самостоятельное исследование должно быть оригинальной работой, вносящей существенный вклад в теорию и практику обучения. По завершению работы докторант сдает выпускной экзамен и представляет диссертацию к защите. Результаты проведенной работы должны показать, что докторанты обладают определенными качествами, необходимыми для проведения самостоятельной исследовательской работы: инициативностью, воображением, глубиной знаний, научной интуицией.

Существуют программы обучения на докторскую степень, в рамках которых можно выбрать обычный или ускоренный вариант. Обычный вариант предлагается для тех, кто успешно закончил обучение на степень магистра и защитил диссертацию. Ускоренный вариант предоставляет возможность студентам, окончившим обучение на первую бакалаврскую ступень с отличием (*cum laude*) в первый (испытательный) год участвовать в классных занятиях и

семинарах докторантов. При успешном выполнении ими учебной программы принимается окончательное решение о зачислении в докторантуру.

Некоторые университеты, такие как Институт им. Вейцмана, организует педагогический процесс с помощью персональных консультантов (тьютеров), которых назначают Ученые советы факультетов с целью оказания ими помощи студентам в составлении программы занятий.

Одной из *особенностей учебного процесса* в системе педагогического образования Израиля является то, что обучающиеся, например, в университете им. Бар-Илана студенты на степень магистра должны прослушать не менее трех курсов по еврейским предметам. Это касается тех студентов, которые не закончили успешно в данном университете «Основной курс занятий в области иудаизма» или не прошли эквивалентную ему дисциплину.

Оригинальной в системе израильского высшего педагогического образования является *программа «Амирим»*. Еврейский университет в Иерусалиме предлагает выдающимся студентам специальную программу обучения на факультетах социальных, гуманитарных и сельскохозяйственных наук. Эта программа предполагает отбор 15-20 студентов каждого факультета по специальным критериям. Эта программы предполагает наиболее полное предоставление возможностей талантливым студентам для реализации своих способностей за счет интенсификации процесса обучения, расширения объема занятий. Результаты выполнения данной программы позволяют ускорить получение студентами следующих академических степеней. Студенты 1 года обучения, занимающиеся по полной программе «Амирим», освобождаются от оплаты за обучение, при условии высокого уровня успеваемости.

Открытый университет является высшим учебным заведением с предоставлением права присваивать степень бакалавра. Учебная программа университета охватывает 80 академических и 20 подготовительных и профессиональных курсов, на которых занимаются около 11 тысяч студентов. Обучение в университете, в основном, заочное, и все курсы рассчитаны на то, чтобы каждый мог проходить их в удобное для него время независимо от места

жительства. Это система обучения основана преимущественно на самостоятельном изучении предметов с помощью учебных пособий, телевидения, радио, видеозаписи. Основой обучения является печатный текст. Он знакомит студента с фундаментальным фактическим материалом курса и стимулирует самостоятельное мышление и развитие аналитических навыков с помощью научно-обоснованного отбора вопросов.

Текст каждого курса содержит 700-900 страниц, снабженных иллюстрациями. Курс делится на 12 глав, объемом от 60 до 80 страниц каждая. Глава рассчитана на изучение в течение недели, причем предполагается, что студент занимается 15-18 часов в неделю. Университет предоставляет студентам во временное пользование различные учебные пособия и оборудование для занятий в домашних условиях: лабораторные материалы, карманные калькуляторы, магнитофоны и кассетные записи (для языковых и музыкальных курсов), электронные детали и приборы, компьютеры и даже оборудование для небольшой домашней лаборатории, позволяющее проводить довольно широкий спектр экспериментов. По ряду специальностей проводятся учебные экскурсии под руководством академического персонала. Так, студенты, изучающие еврейскую историю времен Второго Храма, посещают древние синагоги на севере страны, а студенты-геологи проходят практику в каньоне Рамон на юге Израиля, представляющем геологическую формацию.

Для углубления знаний и расширения представления об изучаемых предметах проводятся дополнительные занятия, консультации, коллоквиумы. В разных городах Израиля действуют более 25 учебных центров университета. Студенты, посещающие эти центры, смотрят видеозаписи телевизионных программ, прослушивают радиoproграммы, встречаются с преподавателями и своими коллегами, что создает ощущение классных занятий. Студентам предоставляется также возможность наблюдать за проведением научных экспериментов, беседовать с ведущими учеными, в частности, с теми, которые составляли учебные программы. В определенные часы каждый студент может получить консультации по телефону или электронной почте.

Студент обязан выполнить определенное количество домашних заданий – они оцениваются и возвращаются с письменными замечаниями преподавателя. Проводятся тестирование и выполнение программированных контрольных работ с несколькими вариантами ответов на каждый вопрос, которые проверяются компьютерами. По окончании курса в учебном центре проводится экзамен при участии инспектора по делам студентов.

Таким образом, анализ содержания педагогического образования в Израиле позволили определить постоянные и переменные содержательные блочно-модульные компоненты в подготовке преподавателей различных дисциплин. К постоянным относятся общеобразовательный, специальный, психолого-педагогический, культурологический, научно-исследовательский и практический педагогический блоки подготовки педагога-профессионала. К переменным относятся блочно-модульные циклы дисциплин, которые имеют место в *профессионально-педагогической подготовке* студентов в зависимости от их специальности, специализации и профиля, а также профессиональных интересов, потребностей, будущей жизнедеятельности.

Моделирование педагогического процесса на основе системно-деятельностного подхода представило возможность выявить структуру и функции обучения студентов университетов и колледжей, имеющие общее значение как для их учебной работы, так и для будущей профессионально-педагогической деятельности. С учетом исторического опыта развития высшего образования в Израиле разработана концептуальная модель высшего педагогического образования. Ее теоретической основой стал системный подход, согласно которому израильское педагогическое образование рассматривается как интегративная развивающаяся и саморазвивающаяся подсистема высшего образования. Это позволило рассмотреть и обосновать концепцию высшего педагогического образования в Израиле, определить ее сущность и цели, основные виды обучения студентов педагогических высших учебных заведений.



### 2.3. Методика экспертной оценки основных тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле

Важнейшей частью функционирования высшего педагогического образования как системы есть *прогнозирование*, суть которого заключается в определении перспективных целей и путей достижения их в обозримом будущем. Задача определения тенденций образовательных систем выдвинута сегодня в число приоритетных. Она обусловлена потребностями и реальными возможностями, тесной связью образования с ведущими направлениями общественного развития. При этом имеется в виду взаимодействие и координация высшего образования с такими сложными системами, как наука, техника, экономика, культура. Особое значение в функционировании этих систем имеют закономерности становления человека, развитие его личности.

В фундаментальных работах, посвященных различным аспектам высшего образования, прогнозируется его будущее. В зависимости от предмета исследования учеными выделяются подходы, позволяющие выявить различные тенденции: *исторические* (С. Михайлова, Ш. Чанбарисов), *историко-педагогические* (Ф. Паначин, В. Майборода, Н. Демьяненко), *сравнительно-педагогические* (А. Глузман, З. Малькова, И. Марцинковский, Н. Никандров, Л. Пуховская), *проективно-ценностные* (Б. Вульфсон, Н. Ладыжец) направления развития высшего педагогического образования. Обосновываются *общесистемные и частносистемные* (Е. Белозерцев), *экстраполяционные и целевые тенденции* (В. Зув), а также *мегатенденции и субтенденции* (В. Луговой). При системном подходе одни тенденции являются главными, другие – второстепенными. Построение иерархии тенденций, как одного из условий системного подхода, требует рассмотрения их совокупности, выделенной в процессе теоретического анализа и в ходе эмпирических исследований различных аспектов высшего педагогического образования.

В качестве механизма определения тенденций высшего педагогического образования Израиля нами были избраны два основных подхода –

*экстраполяционный и целевой.* В соответствии с первым, *экстраполяционным* подходом состояние исследуемого явления рассматривалось и описывалось с точки зрения представлений о высшем педагогическом образовании Израиля в системе сложившихся отношений, взаимосвязей, взаимозависимостей. Достигалось это в процессе анализа основных закономерностей, имеющих место в историческом прошлом, настоящем, и перенесения этих закономерностей в будущее. Тем самым, тенденции, выделенные в результате применения экстраполяционного метода, отражают объективный характер развития исследуемого явления. Однако, как показывает опыт, экстраполяционный подход имеет существенный недостаток. Он, прежде всего, отражает внешние проявления исторических процессов, которые складываются под воздействием совокупности факторов, зачастую искажающих объективный характер истории, отклоняющих траекторию движения от действительно необходимой и целесообразной.

Второй подход в определении тенденций основан на *целевом* описании высшего педагогического образования Израиля, исходя из задаваемого состояния. Вопрос о динамике движения этого явления к целевому состоянию решается как обратная задача – от будущего к настоящему. В этом случае речь идет о построении концептуальных основ и модели высшего педагогического образования, относительно независимых от сложившихся в прошлом и настоящем тенденций его развития, а также определении необходимых их параметров на период прогноза [74, с. 38-57].

В предыдущих разделах диссертации, по мере изложения авторских взглядов на определенные аспекты высшего педагогического образования Израиля, в целом определялись перспективы развития, направления, пути совершенствования подготовки педагогов. В данной параграфе ставится *задача* систематизации основных тенденций, их обобщение, определение экспертной оценки важности и актуальности каждого из рассматриваемых направлений развития, изложенных в виде своеобразной программы перспектив высшего педагогического образования Израиля. Основываясь на признаках системного

подхода, в настоящем исследовании рассматриваются тенденции: *во-первых*, как направление к прогрессу на основе анализа и учета исторического опыта, *во-вторых*, как идеи, которые определяют ценностные установки университета или педагогического колледжа как социального института и института образования, *в-третьих*, как обоснованный прогноз о возможном направлении становления системы профессионально-педагогической подготовки специалистов, *в-четвертых*, как стремление к альтернативному развитию университетского педагогического образования в сравнении с другими формами подготовки учительских кадров в педагогических колледжах и школах.

Возрастающая сложность развития системы высшего педагогического образования в Израиле и многовариантность путей, ведущих к ее интеграции в общемировое образовательное пространство, требуют глубокого анализа возможных вариантов и выбора наиболее предпочтительного из них. В связи с этим возникает необходимость в определении методики сбора, объединения разнородной объективной и субъективной информации о перспективах развития высшего педагогического образования в Израиле и получения количественной оценки.

Для достоверности результатов прогнозирования системы высшего педагогического образования в Израиле было важно проследить три основные составляющие: 1) *строго определенную*, вызванную известными нам социально-историческими причинами; 2) *случайную*, основанную на анализе и наблюдениях за объективными вероятностными явлениями в системе израильского высшего педагогического образования по их проявлениям в прошлом; 3) *неопределенную*, которая должна быть выявлена с помощью ее вероятностной субъективной (экспертной) оценки.

Качественная оценка важности возможных направлений развития системы высшего педагогического образования в Израиле выполнялась с помощью экстраполяции и целеполагания существующих тенденций на будущее. Таким образом, основной стадией исследования явилось проведение

*экспертной оценки* тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле. Использование субъективной информации, которой располагают израильские и украинские специалисты в области высшего педагогического образования, позволило установить вероятностные оценки возможных событий или тенденций развития исследуемого явления.

Экспертиза основывалась на разработанных и апробированных методиках, с учетом предмета и объекта настоящего исследования. Однако, наличие неопределенности (скачков, качественно новых явлений и процессов) ограничивало возможность построения модели тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле на математической основе. Особым направлением исследования было выявление поступательной готовности кадрового потенциала университетов и колледжей уловить, принять и реализовать объективно намечающиеся тенденции. Это тем более важно, поскольку, в конечном счете, любая объективная тенденция находит свою реализацию именно на уровне конкретных исполнителей.

В 2005-2006 гг. проводилась работа *по подготовке и реализации программы экспертной оценки результатов исследования*. Основными элементами этой *программы* являлось:

- определение массива тенденций, которые потенциально могли присутствовать в современной системе высшего педагогического образования в Израиле;
- систематизация этих тенденций, сведение их в единые смысловые блоки;
- организация экспертизы, формулирование ее цели и задач;
- подбор специалистов, участвующих в экспертизе;
- составление специальных опросных листов (анкет);
- разработка способа и процедуры опроса экспертов;
- проведение опроса;
- анализ информации, полученной от экспертов;
- синтез объективной (полученной из данных статистической

информации) и субъективной информации с целью подготовки оценок, необходимых для определения основных тенденций развития системы университетского педагогического образования.

При организации экспертизы использовался исследовательский подход, позволяющий получать информацию на основе анализа исторического опыта с учетом предполагаемых потенциальных возможностей развития системы высшего образования в Израиле и внешних факторов, влияющих на нее *и функции*. Цель экспертизы состояла в том, чтобы на основе соотнесения количественного анализа мнения специалистов с реально существующими и намечающимися направлениями совершенствования системы подготовки педагогов в израильских университетах и колледжах сделать обоснованные выводы об основных тенденциях развития высшего педагогического образования в Израиле. Задачами экспертов являлась проверка обоснованности выделенных тенденций высшего педагогического образования, оценка важности и перспективности развития, уточнение ее приоритетов, анализ степени влияния различных источников знаний на аргументацию экспертов.

Надежность и точность оценки зависит от подбора экспертов, их опыта, чувства перспективы, глубины знаний исследуемой проблемы. Этот процесс начался с составления списка компетентных лиц, который послужил основой для выбора экспертов. *Количественный* состав группы экспертов определялся с учетом возможности обеспечения участия в исследовании специалистов в области педагогики высшей школы, преподавателей университетов и колледжей Израиля. Роль экспертов выполняли 30 преподавателей из семи университетов и трех колледжей Израиля (см. приложение Г). Такое число экспертов явилось оптимальным, поскольку при меньшем количестве оценка каждого из экспертов излишне влияла бы на групповую оценку. В то же время, при увеличении количества экспертов, было бы труднее выявить их согласованное мнение, и могла бы снизиться достоверность групповой оценки.

При подборе кандидатов мы ориентировались на *качественные характеристики* “идеального” эксперта, основными из которых являются:

- креативность – способность решать творческие задачи, метод решения которых полностью или частично неизвестен;
- эвристичность – способность видеть или создавать неочевидные проблемы;
- интуиция – способность делать заключения об исследуемом объекте без осознания пути движения мысли к этому заключению;
- предикаторность – способность предсказывать или предчувствовать будущие состояния исследуемого объекта;
- независимость – способность противопоставлять предубеждениям и массовым мнениям свое собственное;
- всесторонность – способность видеть проблему с различных точек зрения [29, с. 103].

Подбор группы экспертов осуществлялся в процессе использования некоторых приемов и способов. Одним из них являлся сбор информации об уровне квалификации специалистов: ученой степени и звания, занимаемой в должности, стаже работы в вузе. Другим способом отбора экспертов являлся анализ их публикаций, выступлений на научных конференциях по различным аспектам исследуемой проблемы за последние пять лет. При этом предметом анализа являлись их суждения о путях развития системы подготовки педагогов, которые были отражены в результатах контент-анализа.

На подготовительном этапе экспертизы была проведена работа по определению структуры *основных направлений прогнозирования* развития высшего педагогического образования в Израиле. В педагогической науке известны *четыре* направления прогнозирования: *социально-педагогическое* (И. Бестужев-Лада), *теоретико-методологическое* (Б. Гершунский), *личностно-ориентированное* (А. Гендин), *опытно-экспериментальное* (Э. Костяшкин) [100, с. 7]. Соответственно с ними исследовательские интересы автора диссертации были сконцентрированы на четырех направлениях развития израильского высшего педагогического образования, имеющих принципиальное значение для любой образовательной системы.

1. *Историческое направление.* Сущность высшего педагогического образования, его управления, содержания, структуры и функций всегда обусловлены конкретными историческими условиями, социальными и экономическими задачами. Исторические знания и опыт трансформируются в способность человека к историческому анализу уроков реорганизаций и реформ зарубежного высшего педагогического образования, изучению особенностей современного состояния и поиску новых горизонтов исследования проблемы.

2. *Методологическое направление.* Развитие специальной предметной области – философии высшего образования, занимающейся методологическим анализом идеалов, целей, ценностных ориентаций, требует поиска новой парадигмы современного педагогического образования: моделей и концептуальных основ функционирования университетов и колледжей.

3. *Методическое направление.* В различные периоды истории Израиля университеты и академические вузы являлись ведущими учреждениями науки, образования, культуры. На протяжении всего времени своего существования они выполняли функцию подготовки преподавателей для средних, средне-специальных и высших учебных заведений. В соответствии с этим принципиальное значение имеет рассмотрение перспектив развития методической системы профессионально-педагогической подготовки специалистов в условиях университетов и академических вузов.

4. *Технологическое направление.* Особенности современной высшей школы являются усиливающаяся дифференциация и интеграция научного знания, возрастающее значение обогащения науки, техники, искусства ценностями личностно ориентированного значения. Поэтому представляется чрезвычайно важным раскрытие перспектив научного и технологического обеспечения высшего педагогического образования.

Следует также отметить, что в методике проведения экспертных оценок неременной основой каждого прогноза являются оценка условий, при которых будут осуществляться прогнозируемые процессы, и учет основных факторов

будущего, которые могут повлиять на изменение самого объекта прогноза. Многочисленные разновидности научных прогнозов, используемых в наше время, можно разделить на три основные группы:

1. Прогнозы, характеризующие тенденции и перспективы развития конкретного процесса от определенной даты в настоящем до определенной даты в будущем. Такие прогнозы отвечают на вопрос: в каком направлении идет развитие?

2. Прогнозы, характеризующие наиболее вероятное состояние явления на какую-то определенную дату в будущем. Прогнозы этой группы отвечают на вопрос: что возможно?

3. Прогнозы, характеризующие желательное состояние явления в будущем. Они отвечают на вопрос: что желательно? [29, с. 23].

При разработке структуры прогнозируемых процессов система высшего педагогического образования Израиля рассматривалась как целостная, многоуровневая система подготовки специалистов-педагогов различных специальностей, специализаций и профилей. Учитывая, что эта система подвержена влиянию социальных факторов, региональных условий, субъективных и объективных оценок, мы попытались определить направления развития системы израильского высшего педагогического образования, ее вероятное состояние *в ближайшее десятилетие* в контексте общемировых тенденций развития высшего образования.

На основе анализа способов разработки целевых структур при подготовке специальных опросных листов для экспертов решались две основные задачи:

1) выявлялись первоначальные компоненты структуры, определяющие направления развития системы высшего педагогического образования;

2) анализировался первоначальный комплекс компонентов с целью выбора основных направлений, по которым необходимо разработать прогнозы в первую очередь.

При решении этих задач применялись два подхода: *неформализованный и формализованный*. При *неформализованном* подходе выявление мнений о



возможных тенденциях развития педагогического образования Израиля осуществлялось путем изложения специалистами перечня направлений развития системы, присланных в произвольной форме. Отметим, что при проведении этого этапа опроса соблюдался принцип добровольности, что учитывалось при обработке результатов следующего этапа оценки.

Одновременно проводился *контент-анализ* – метод опосредованного качественно-количественного анализа философской, психолого-педагогической литературы, фиксации мыслей специалистов в области высшего образования, отражаемых в сообщениях посредством регистрации, количественной обработки и интерпретации получаемых данных. Достоинствами контент-анализа являются: избежание влияния исследователя на изучаемый объект (по сравнению с опросными методами), достижимость высокой степени надежности получаемых данных (документы удобны для перепроверки), возможность исследования явлений в историческом плане посредством анализа документов прошлого, широкая доступность использования принципа лонгитюдинального изучения для целей прогнозирования.

В нашей работе применение контент-анализа предполагало семь стадий:

1) *разработку программы контент-аналитического исследования*, включающей дедуктивную и индуктивную проверку гипотетически выделенных направлений развития педагогического образования;

2) *определение эмпирических объектов исследования*: выбор соответствующей литературы за период 1995-2006 гг., видов сообщений (монография, статья, тезисы докладов), типа выборки среди этих сообщений;

3) *разработку методики контент-анализа*: выделение *категорий*, отражающих сущность тенденций развития педагогического образования и *стандартных единиц* анализа (суждения или законченной мысли о направлениях развития), определение *единиц измерения* и интерпретации инструкции для сбора эмпирической информации и ее кодирования;

4) *апробирование методики и проверку ее надежности*: проведение пилотажного контент-анализа, проверки ее соответствия целям и задачам

исследования, оценивание воспроизводимости полученных результатов;

5) *сбор первичной эмпирической информации*: регистрация суждений о тенденциях развития высшего педагогического образования при помощи заранее выработанных макетов таблиц;

6) *количественную обработку собранных данных*: регистрация наличия или отсутствия намеченных задачами исследования единиц содержания, подсчитывание совместной встречаемости суждений (оценок), определение случайности или неслучайности их совместного появления.

7) *интерпретацию полученных результатов и выводы*.

При *формализованном* подходе специалистам предлагалась структура направлений развития высшего педагогического образования в Израиле, которая строилась с применением формализованных приемов разработки иерархических структур. В качестве основной была определена структура направлений развития педагогического образования, которая включала три уровня: исторический, методологический, методический (технологический). В структуре на один уровень иерархии были помещены *составляющие*, относительно равноценные с точки зрения развития образовательной сферы: общая модель развития высшего образования, ценностные ориентации университетов и колледжей, формы организации подготовки специалистов. В этой связи специалистами выделялось множество направлений развития системы высшего педагогического образования, которые по внешним (организационным) и внутренним (содержательно-процессуальным) признакам были сгруппированы в блоки. На основе результатов опросов была разработана *анкета для экспертов*, определяющих тенденции развития педагогического образования в университетах и колледжах Израиля (см. приложение Ж). Анкета представляет систематизированный набор вопросов о направлениях развития израильского высшего педагогического образования, ответы на которые рассматривались как информация о степени уверенности экспертов в важности и перспективности *каждого* из оцениваемых направлений.

Опрос специалистов проводился заочно, без личного контакта диссертанта с экспертами. Мера конкретизации вопросов учитывала реальную возможность эксперта дать правильный ответ. При необходимости эксперты могли обратиться к прилагаемой инструкции, в которой были пояснения, позволяющие исключать заведомо неверные ответы. Набор вопросов в анкете имел логическую связь. Однако, эксперты имели возможность дополнять некоторые из них, если не учитывались все важные, с их точки зрения, критерии. Такая процедура опроса позволяла экспертам дать взвешенную, объективную и целостную оценку прогнозируемым явлениям и процессам.

Для анализа обоснованности ответов экспертов в анкете предлагалась специальная таблица, в которой они отмечали источники аргументации, послужившие основанием для ответа и оценки. Отметка делалась в одной из трех граф в зависимости от степени влияния (высокая, средняя, низкая) каждого источника на мнение эксперта. Статистические данные о самооценке экспертов степени влияния источника аргументации приведены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

**Результаты самооценки экспертов степени влияния источника аргументации**

Источник аргументации	<u>Степень влияния источника на мнение эксперта</u>		
	высокая	средняя	низкая
Проведенный теоретический анализ	58	30	2
Педагогический опыт	73	15	2
Обобщение работ отечественных авторов	45	41	4
Обобщение работ зарубежных авторов	25	54	11
Знакомство с системами высшего педагогического образования за рубежом	18	35	37
Интуиция	43	28	19

Анализ аргументов, выдвинутых экспертами, дает основания для вывода о теоретической и практической обоснованности ответов специалистов, основанных на их глубоких знаниях предмета экспертизы и собственной интуиции.

Статистическая обработка информации, полученной от экспертов, *включала* в себя оценку степени согласованности мнений экспертов, выявление причин их неоднородности, получение групповой оценки и *предполагала*:

- группировку, агрегирование признаков;
- оценку степени согласованности ответов экспертов по каждому признаку в отдельности и в целом по всему набору;
- выделение групп экспертов с “близким” мнением относительно порядка признаков;
- выявление причин разброса мнений, определение влияния компетентности и других качеств экспертов на содержание ответов;
- характеристику качества экспертных оценок и компетентности экспертов;
- формирование группового мнения о направлениях развития университетского педагогического образования [30, с. 78].

В качестве основного способа получения достоверных данных в исследовании применялся *метод согласования оценок*. Его сущность заключалась в том, что каждый из экспертов давал оценку тенденциям развития высшего педагогического образования Израиля независимо от других, а затем с помощью вычисления средней вероятности эти оценки объединялись в одну общую согласованную оценку.

Основным методом оценивания являлась *непосредственная оценка* с учетом двух критериев – *важности и перспективности* на данном этапе развития системы израильского высшего педагогического образования. При разработке методики опроса учитывался тот факт, что оцениваемые факторы имеют в значительной степени *качественный* характер. Поэтому качественным мерам важности и перспективности присваивались количественные показатели:

“в прогнозируемый период не требуется вмешательства в существующие механизмы развития данного направления” (0 баллов); “низкий уровень важности и перспективности” (1-3 балла); “средний уровень важности и перспективности” (4-6 баллов); “высокий уровень важности и перспективности” (7-9 баллов).

Простейшим способом получения обобщенной оценки о важности и перспективе развития конкретного направления системы высшего педагогического образования Израиля было вычисление средней вероятности:

$$P = \frac{P_1 + P_2 + P_3 + \dots + P_i + \dots + P_n}{n}$$

где  $P_1, P_2, \dots, P_n$  – оценки, полученные от экспертов;  $n$  – число экспертов, участвующих в оценке. В исследовании (см. табл. 2.2.) также рассчитывалось средневзвешенное значение оценки при учете “веса” (должность, ученая степень, академическое звание) специалистов, участвующих в экспертизе по шкале:

Таблица 2.2

**Шкала для обработки средневзвешенного значения оценки при учете “веса” экспертов**

Занимаемая должность	Значение “веса” эксперта		
	магистр	доктор наук	профессор
Ассистент	1	1,5	-
Доцент	3,0	4,0	6,0
Профессор	-	5,5	7,5
Декан факультета	-	6,0	9,0
Ректор, проректор	-	8,0	12,0

Средняя взвешенная оценка с учетом значения “веса” экспертов вычислялась по формуле:

$$P_w = \frac{R_1P_1 + R_2P_2 + \dots + R_nP_n}{R_1 + R_2 + \dots + R_n}$$

где  $R_1, R_2, \dots, R_n$  – веса, приписываемые каждому эксперту;  $P_1, P_2, \dots, P_n$  – оценки вероятности, полученные от каждого эксперта. В процессе обработки результатов сравнивались оценки экспертов без учета и с учетом их “веса”. Это позволяло достичь большей достоверности полученных данных.

В ходе опроса и обобщения экспертных оценок использовался *метод Дельфы*. Его цель – составление скорректированной программы последовательных индивидуальных опросов, направленной на уменьшение группового влияния, возникающего при совместной работе специалистов. Сущность применения метода Дельфы в настоящем исследовании заключалась в обеспечении анонимности опроса путем исключения непосредственного взаимодействия экспертов. Сбор информации осуществлялся путем сообщения обработанной информации о согласованной точке зрения экспертов на предыдущем этапе опроса. Обратная связь позволяла выявить преобладающие суждения специалистов и сблизить их точки зрения по отдельным направлениям развития высшего педагогического образования. Вместе с этим, мы не ставили задачу достижения полного единства мнений, понимая, что различие в точках зрения будет существовать всегда.

Опрос проводился в два тура. После каждого из них производилась обработка информации, полученной от экспертов. При этом за показатель группового мнения принимается медиана, а за показатель согласованности мнений – диапазон квартилей, которые характеризуют совокупность полученной информации. По каждому из оцениваемых направлений развития высшего педагогического образования Израиля был получен массив экспертных оценок, который располагался в порядке их убывания. Определялась медиана ( $M$ ), устанавливались значения верхнего и нижнего квартилей ( $Q_1$  и  $Q_2$ ), а также интервалы оценок, которые считаются наиболее предпочтительными. Экспертов, чьи оценки не лежали внутри диапазона квартилей ( $Q_1; Q_2$ ), просили обосновать причины расхождения суждений и сообщить свое мнение по поводу совершенства постановки вопросов. С их анонимными обоснованиями знакомились другие эксперты.

Повторный тур опроса позволял некоторым специалистам корректировать свою оценку, благодаря чему результаты второго тура дали несколько меньший разброс оценок. По результатам оценок второго тура был подготовлен протокол, в котором анонимно указываются причины изменения оценок, происходящих во втором туре.

Проведенный анализ результатов дает основание утверждать, что при использовании метода Дельфы наличие в группе менее знающих экспертов оказало незначительное влияние на групповую оценку, меньшее, чем при простом усреднении оценок. Это связано с тем, что итерация помогала этим экспертам улучшить свои оценки за счет информации, полученной от более компетентных специалистов. С другой стороны, компетентные специалисты не располагали той информацией, которая находилась в распоряжении у всех входящих в группу экспертов, что позволило некоторым из них усовершенствовать свои оценки в процессе опроса.

Процедура оценки результатов опроса экспертов, давших прогнозы  $u_j$  ( $j = 1, 2, \dots, m$ ) о будущем значении величины  $Y$ , была следующей:

- определялось обобщенное мнение группы (точечный прогноз);
- определялась дисперсия и среднее квадратическое отклонение мнений экспертов;
- проводился второй тур опроса (с обсуждением результатов и мнений первого) в целях согласования мнений группы экспертов;
- результаты опроса оформлялись в виде точечного и интервального прогнозов.

При анализе оценок, полученных от экспертов, выявлялась *конкордацию* – согласованность их мнений по нескольким факторам, оказывающим влияние на целостное представление развития высшего педагогического образования. Согласованность мнений экспертов оценивалась с помощью коэффициента конкордации  $W$ , т.е. общего коэффициента ранговой корреляции для группы, состоящей из 30 экспертов.

Для расчета значения коэффициента конкордации сначала находилась

сумма оценок (рангов) по каждому направлению развития высшего педагогического образования Израиля, полученная от всех экспертов, а затем – разность между этой суммой и средней суммой рангов.

Коэффициент конкордации рассчитывался по формуле, предложенной М. Кендаллом:

$$W = \frac{12s}{m^2 (n^3 - n)}$$

Значения коэффициента согласия (конкордации)  $W$ , полученные при определении тенденций развития израильского высшего педагогического образования, показали, что величина  $P > 0,99$ , означает: с вероятностью более 99% можно утверждать, что существует определенная согласованность экспертов относительно исследуемых тенденций.

Для математико-статистической обработки экспертных оценок направлений развития системы высшего педагогического образования Израиля была адаптирована программа “ЭКСПЕРТ”\*, которая изложена в приложении Е. Программа создана с помощью современной технологии разработки программного обеспечения – системы визуального программирования Delphi 1.0, построенной на базе объектно-ориентированного программирования Borland Pascal 8.0. Программа предоставляет исследователю механизм, обеспечивающий надежность разрабатываемых приложений. Она позволяет в удобной форме заносить информацию об эксперте, корректировать ее, отображать и обрабатывать экспертные оценки.

Программа состоит из нескольких функциональных модулей. В модуле *Unit 4*. имеется процедура *Calculate*, которая позволяет вычислять среднее статистическое значение данных экспертов о *важности* тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле (*Table*), среднее квадратическое отклонение (дисперсию) (*Ttable*), среднее статистическое значение данных экспертов о *перспективности* направлений развития высшего педагогического образования (*Outline*) и дисперсию (*Toutline*) как без учета

---

\* Программа «Эксперт» разработана и апробирована А.В. Глузманом при исследовании тенденций развития университетского педагогического образования в Украине [51].



“веса” экспертов, так и с учетом “веса” экспертов, а также предоставляет отчет на принтере.

Достоинством адаптированной программы “ЭКСПЕРТ” является гибкая настройка, которая позволяет использовать ее при обработке результатов других подобных экспертиз.

Результаты экспертной оценки тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле, полученные с помощью программы “ЭКСПЕРТ”, отражены в табл. 2.3. и 2.4.

Таблица 2.3

**Результаты экспертизы тенденций высшего педагогического образования в Израиле (без учета “веса” экспертов)**

Направление развития высшего педагогического образования в Израиле	Важность		Перспективность	
	<i>Table</i>	<i>Ttable</i>	<i>Out-line</i>	<i>Tout-line</i>
<i>1. Общая модель развития высшего образования</i>				
а) государственная	5,371	2,085	4,029	2,242
б) общественно-автономная	5,243	2,087	7,357	1,957
<i>2. Ценностные ориентации университетов</i>				
а) как университетских комплексов	6,414	1,848	6,929	2,045
б) как региональных образовательно-научно-методических центров	5,700	2,174	7,629	1,742
<i>3. Формы организации профессионально-педагогической подготовки специалистов:</i>				
а) университетский педагогический институт	5,600	2,193	7,714	1,906
б) педагогический факультет университета	5,771	2,275	6,914	2,260
в) педагогическое отделение или специализации	4,743	2,334	4,400	2,232

Продолж. табл.2.3

г) педагогические колледжи	5,214	2,248	5,371	2,514
<i>4. Модель подготовки педагогических кадров в университетах и колледжах:</i>				
а) основная	6,157	2,309	6,843	2,400
б) дополнительная	5,186	2,100	6,243	1,989
в) параллельная	5,243	2,080	6,214	2,006
г) индивидуальная	4,871	2,602	6,443	2,644
<i>5. Модель университетов как центров непрерывного образования:</i>				
а) диверсификационная	5,200	2,088	5,329	1,976
б) интеграционная	5,757	2,066	7,886	1,488
<i>6. Формы профессиональной ориентации студентов – будущих учителей</i>				
а) подготовительные отделения	4,814	2,492	3,914	2,310
б) курсы для поступающих в университеты (колледжи)	5,000	2,336	4,771	2,397
в) школьные программы высокого уровня	4,814	2,288	6,743	2,352
<i>7. Формы вступительного отбора абитуриентов:</i>				
а) избирательная	4,100	2,275	5,257	2,285
б) открытая	4,214	2,507	7,029	1,927
в) конкурсная	6,857	2,193	6,714	2,337
<i>8. Соотношение блоков содержания высшего педагогического образования:</i>				
а) фундаментальный	6,557	2,328	7,200	2,259
б) специальный	6,043	2,087	6,986	1,916
в) психолого-педагогический	5,757	2,128	7,429	1,887
г) научно-исследовательский	4,500	2,298	6,657	2,137

Продолж. табл.2.3

д) культурологический	4,500	2,228	6,514	2,413
е) практический педагогический	5,029	2,171	6,871	2,210
<i>9. Элементы дифференциации подготовки будущих педагогов в университетах и колледжах:</i>				
а) широкий круг предметов специализации и профессионализации	4,914	2,082	6,300	2,457
б) интеграция содержания и форм организации учебного процесса	5,029	2,158	7,229	2,030
в) внедрение синтезированных курсов	4,914	1,998	7,000	1,82
г) создание междисциплинарных учебных комплексов	4,900	2,152	7,243	1,855
д) внедрение учебных модулей	5,029	2,223	7,143	2,193
<i>10. Элементы индивидуализации обучения студентов:</i>				
а) внедрение концепции подготовки педагогов различных специальностей, специализаций, профилей	5,514	1,746	7,543	1,778
б) обучение по индивидуальным программам	4,714	2,373	6,800	2,334
в) предоставление выбора образовательно-профессиональных программ	4,957	2,481	7,243	2,239
<i>11. Элементы инновационной деятельности студентов университета (колледжа):</i>				
а) научно-исследовательская работа студентов	5,943	2,341	7,529	1,918
б) курсовые и дипломные работы студентов	6,400	1,893	7,757	1,784
<i>12. Формы обучения будущих специалистов-педагогов в университете:</i>				
а) лекции	6,814	1,959	7,086	2,075

Продолж. табл.2.3

б) семинары	6,500	1,910	7,100	1,798
в) лабораторные занятия	5,886	1,833	6,743	1,688
г) практикумы	5,957	1,686	7,314	1,644
д) спецсеминары, спецкурсы	5,929	1,869	7,743	1,284
е) тренинги	5,143	2,288	7,343	2,124
ж) деловые и ролевые игры	5,486	2,241	7,314	1,833
з) тьюторские занятия	4,829	2,782	6,557	2,412
<i>13. Содержание, формы и продолжительность педагогической практики студентов:</i>				
1-2 семестры	2,757	2,181	5,029	2,396
3-4 семестры	3,300	2,107	6,043	2,059
5-6 семестры	5,486	2,103	7,214	2,035
7-8 семестры	6,914	1,509	8,186	1,086
9-10 семестры	5,957	2,605	7,900	1,733
<i>14. Элементы системы оценивания результатов учебной деятельности студентов:</i>				
а) традиционные	5,686	2,589	4,557	2,265
б) основанные на системе зачетных единиц	5,229	2,331	7,186	1,952
в) включающие рубежный контроль	5,614	2,009	7,100	1,614
<i>15. Технологии обучения будущих педагогов в университете (колледже):</i>				
а) модульная технология обучения	5,471	2,209	7,486	1,730
б) блочная технология обучения	5,114	1,939	6,929	1,877
в) технология контекстного обучения	4,914	2,316	6,871	2,329
г) технология лично – ориентированного обучения	6,171	2,646	7,968	1,590

Продолж. табл.2.3

<i>16. Модели технологий подготовки специалистов:</i>				
а) семантические	5,514	2,196	6,371	1,717
б) структурные	5,557	2,122	7,243	1,409
в) параметрические	4,900	2,237	6,771	1,972
<i>17. Профиль специалиста – педагога, окончившего университет (колледж):</i>				
а) узкий	4,843	2,561	4,486	2,353
б) широкий	5,657	1,978	6,829	2,035
в) интегративный	5.800	2,394	7,711	1,951
<i>18. Специальности выпускников классических университетов, подготовка которых является возможной и необходимой:</i>				
а) учитель начальной школы	6,086	2,401	6,714	2,192
б) преподаватель средней школы	4,800	2,447	6,229	2,250
в) преподаватель вуза	5,929	2,609	7,357	2,084
г) преподаватель в школах для детей со специальными потребностями (дефектолог)	5,686	2,533	7,371	1,891
д) преподаватель – технолог	5,386	2,356	6,714	1,928
е) практический психолог в учреждениях образования	5,671	1,873	7,214	1,999
ж) социальный педагог (социальный работник)	5,371	2,205	7,029	2,158
з) педагог-исследователь	5,686	2,464	7,714	1,958
к) организатор методической работы	4,357	2,105	5,814	2,153
л) организатор воспитательной работы	4,157	1,961	5,643	2,249
м) менеджер образования	5,271	2,472	7,714	1,750
н) педагог – специалист в области трудовой терапии	4,157	2,136	5,971	2,293

Таблица 2.4

**Результаты экспертизы тенденций высшего педагогического образования  
в Израиле (с учетом “веса” экспертов)**

Направление развития высшего педагогического образования в Израиле	Актуальность		Перспективность	
	<i>Table</i>	<i>Ttable</i>	<i>Out-line</i>	<i>Tout-line</i>
<i>1. Общая модель развития высшего образования</i>				
а) государственная	5,682	1,903	4,156	2,230
б) общественно-автономная	4,995	2,136	7,781	1,879
<i>2. Ценностные ориентации университетов</i>				
а) как университетских комплексов	6,500	1,923	6,904	2,087
б) как региональных образовательно-научно-методических центров	5,555	2,252	7,727	1,707
<i>3. Формы организации профессионально-педагогической подготовки специалистов:</i>				
а) университетский педагогический институт	5,334	2,305	7,677	2,058
б) педагогический факультет университета	5,751	2,236	6,921	2,097
в) педагогическое отделение и специализации	4,590	2,482	4,169	2,163
г) педагогические колледжи	5,240	2,246	5,463	2,519
<i>4. Модель подготовки педкадров в университетах:</i>				
а) основная	6,054	2,372	6,958	2,421
б) дополнительная	4,944	2,129	6,199	1,959
в) параллельная	5,204	2,017	6,345	1,990
г) индивидуальная	4,644	2,628	6,362	2,673
<i>5. Модель университетов как центров непрерывного образования:</i>				

Продолж. табл.2.4

а) диверсификационная	5,474	2,090	5,460	1,992
б) интеграционная	5,513	2,175	8,006	1,350
<i>6. Формы профессиональной ориентации будущих студентов университетов</i>				
а) подготовительные отделения	5,040	2,405	2,875	2,165
б) курсы для поступающих в университет (колледж)	5,322	2,319	4,933	2,458
в) школьные программы высокого уровня	4,710	2,269	6,937	2,319
<i>7. Формы вступительного отбора абитуриентов:</i>				
а) избирательная	3,991	2,290	5,528	2,287
б) открытая	4,043	2,560	7,283	1,832
в) конкурсная	7,126	2,056	6,991	2,286
<i>8. Соотношение блоков содержания высшего педагогического образования :</i>				
а) фундаментальный	6,781	2,127	7,546	2,070
б) специальный	6,184	1,996	7,201	1,902
в) психолого-педагогический	5,515	1,144	7,293	2,008
г) научно-исследовательский	4,358	2,097	6,744	2,091
д) культурологический	4,227	2,158	6,566	2,433
е) практический педагогический	4,724	2,149	6,823	2,227
<i>9. Элементы дифференциации подготовки будущих педагогов в университетах:</i>				
а) широкий круг предметов специализации и профессионализации	4,986	2,117	6,635	2,404
б) интеграция содержания и форм организации учебного процесса	4,813	2,280	7,314	1,993
в) внедрение синтезированных курсов	4,768	2,039	7,179	1,822

Продолж. табл.2.4

г) создание междисциплинарных учебных комплексов	4,747	2,160	7,360	1,874
д) внедрение учебных модулей	4,774	2,378	7,224	2,240
<i>10. Элементы индивидуализации обучения студентов – будущих педагогов:</i>				
а) внедрение концепции подготовки педагогов различных специальностей, специализаций, профилей	5,379	1,824	7,652	1,728
б) обучение по индивидуальным программам	4,476	2,331	6,911	2,344
в) предоставление выбора образовательно-профессиональных программ	4,534	2,561	7,144	2,452
<i>11. Элементы инновационной деятельности студентов университета (колледжа):</i>				
а) научно-исследовательская работа студентов	5,919	2,302	7,752	1,726
б) курсовые и дипломные работы студентов	6,342	1,771	7,928	1,694
<i>12. Формы обучения будущих специалистов-педагогов в университете (колледже):</i>				
а) лекции	6,914	1,962	7,231	2,082
б) семинары	6,536	1,873	7,207	1,799
в) лабораторные занятия	6,080	1,814	6,997	1,594
г) практикумы	5,952	1,640	7,558	1,508
д) спецсеминары, спецкурсы	5,788	1,884	7,844	1,328
е) тренинги	4,806	2,401	7,370	2,255
ж) деловые и ролевые игры	5,112	2,313	7,378	1,807
з) тьюторские занятия	4,280	2,672	6,606	2,299
<i>13. Содержание, формы и продолжительность педпрактики студентов:</i>				
1-2 семестры	2,680	2,090	5,090	2,557



Продолж. табл.2.4

3-4 семестры	3,257	2,047	6,165	2,046
5-6 семестры	5,292	2,368	7,022	2,276
7-8 семестры	6,978	1,700	8,227	1,089
9-10 семестры	5,962	2,598	7,937	1,762
<i>14. Элементы системы оценивания результатов учебной деятельности студентов:</i>				
а) традиционные	6,052	2,593	4,892	2,321
б) основанные на системе зачетных единиц	4,681	2,492	7,083	2,077
в) включающие рубежный контроль	5,349	2,040	7,036	1,748
<i>15. Технологии обучения будущих педагогов в университете:</i>				
а) модульная технология обучения	5,142	2,329	7,556	1,585
б) блочная технология обучения	4,990	2,131	7,010	1,68
в) технология контекстного обучения	4,709	2,335	6,830	2,353
г) технология личностно-ориентированного обучения	5,929	2,804	8,033	1,607
<i>16. Модели технологий подготовки специалистов в университетах:</i>				
а) семантические	5,469	2,362	6,500	1,806
б) структурные	5,344	2,257	7,223	1,304
в) параметрические	4,776	2,332	6,860	2,-36
<i>17. Профиль специалиста – педагога, окончившего университет (колледж):</i>				
а) узкий	5,015	2,560	4,362	2,433
б) широкий	5,604	2,058	6,779	2,036
в) интегративный	5,264	2,582	7,657	1,952
<i>18. Специальности выпускников классических</i>				

Продолж. табл.2.4

<i>университетов, подготовка которых является возможной и необходимой:</i>				
а) учитель начальной школы	6,262	2,371	6,956	2,061
б) преподаватель средней школы (лицея)	4,796	2,547	6,527	2,112
в) преподаватель вуза	5,745	2,782	7,555	1,952
г) преподаватель в школах для детей со специальными потребностями (дефектолог)	5,493	2,677	7,486	1,892
д) преподаватель – технолог	5,640	2,285	7,030	1,830
е) практический психолог в учреждениях образования	5,474	1,948	7,267	2,130
ж) социальный педагог (социальный работник)	5,055	2,358	6,963	2,312
з) педагог-исследователь	5,523	2,575	7,734	2,034
к) организатор методической работы	4,377	2,231	6,056	2,223
л) организатор воспитательной работы	4,010	1,892	5,742	2,185
м) менеджер образования	5,160	2,628	8,893	1,687
н) педагог – специалист в области трудовой терапии	4,032	2,055	6,153	2,267

Таким образом, с целью проведения экспертной оценки тенденций развития высшего педагогического образования в Израиле была адаптирована программа экспертизы, соответствующие методики, механизм математико-статистической обработки данных, программа получения достоверных результатов “ЭКСПЕРТ”. Рассмотрим основные результаты экспертной оценки отдельных групп тенденций и каждого направления в отдельности.

Сложный, неоднозначно воспринимаемый исторический опыт становления и развития педагогического образования в Израиле нашел отражение в первом разделе диссертации. Большое значение имеет анализ и оценка социальных последствий, их влияние на состояние подготовки педагогических кадров в различные периоды общественного развития.

Социальные связи и новые отношения в сфере современного высшего образования накладывают отпечаток на многие проблемы высшего педагогического образования, решением которых предстоит заниматься сегодня и в ближайшем будущем. Анализ исторического опыта, современного состояния и перспектив подготовки преподавателей связан с разработкой новой парадигмы\* высшего педагогического образования, соответствующей реалиям и тенденциям социальных, экономических и культурных преобразований общества. Для того, чтобы совершенствовать систему высшего педагогического образования, необходимо установить ее сложность, рассмотреть с позиций системного подхода и выделить структурные компоненты, существующие в прошлом, присутствующие в настоящем и определяющие будущее. Выявив, таким образом, основания для прогнозов, можно переходить к описанию *устойчивых тенденций* исследуемого явления. Следует добавить, что в методологии системных исследований допускается рассмотрение не только реальных, существующих в пространстве и времени объектов, но и самостоятельно, под определенным углом зрения, выделять свойства объектов и их отношения.

Парадигма современного высшего педагогического образования прежде всего предполагает определение общей модели развития этой системы. Мировой опыт функционирования высшего образования позволяет выделить две обобщенные модели – *государственную и общественно-автономную*. При реализации первой модели руководящая роль в решении вопросов науки и образования присваивается государством, которое определяет цели, содержание, структуру и функции высшего образования. *Автономная* модель предполагает самостоятельность и относительную независимость высшей школы, самоуправление на основе демократизации и коллегиальности руководства. Считающиеся административно-централизованными системы высшего образования во Франции, Австрии и Италии, федеральными – в

---

\* Парадигма (гр. *paradeigma* - образец, пример, система одного и того же явления). В определении Т. Куна, парадигма - это "признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений" [98, с. 11].

Германии, США, Швейцарии, автономными в правовом отношении в Англии [134, с. 98], по существу обнаруживают различные варианты в сочетании государственного и автономного управления систем высшего образования. При этом сохраняется ответственность правительственных органов за определение направленности образовательной политики и предоставление финансовой помощи государственным и частным университетам.

Исторически оправдано сосуществование двух моделей – государственной и общественно-автономной структуры высшего образования. Как следует из теоретического анализа, выполненного в первой главе диссертации, с момента основания израильские университеты сочетали задачи самоуправления с решением общегосударственных задач, некоторую независимость и самостоятельность в определении образовательной стратегии с выполнением социальных функций. Обретение Израилем независимости, переход к рыночным отношениям, отказ от командно-административных методов управления и централизованно ориентированной экономики обеспечили условия относительно автономного развития университетов и колледжей. Для нынешнего этапа характерно возникновение целого ряда параллельных государственному образованию структур, представленных независимыми университетами, академическими институтами, колледжами. Расширение международных контактов, закрепление практики обучения посредством исследования, предоставление выбора образовательных программ, многоуровневость фундаментальной и профессиональной подготовки соответствует современным представлениям и международным стандартам образования.

Для современной системы высшего образования Израиля, унаследовавшей многие деформации идеологизированного и централизованного общества, разработка основных концептуальных положений развития современного высшего образования становится основой новой образовательной политики. Ее особенностями являются:

- прохождение университетами и колледжами государственной аккредитации, закрепляющей право на относительно автономное самостоятельное развитие;

- разработка каждым университетом (академическим институтом, колледжем) собственной внутренней стратегии, которая предполагает согласованное и непротиворечивое развитие своих подразделений, исходя из имеющихся возможностей и региональных особенностей, определяющих характер и специфику внешних взаимодействий, предпочтительную специализацию выпускников и исследовательские приоритеты;

- поиск оптимизационных возможностей образовательного и исследовательского процесса, следствием которых становится большая открытость вузов взаимодействию с ведущими социальными подразделениями: научно-исследовательскими институтами, промышленными предприятиями, коммерческими структурами.

Социальная значимость израильского высшего педагогического образования в новых условиях проявилась в переходе от профессионально ориентированной модели к более гибкой, обеспечивающей возможности дополнительного образования, повышения культурного уровня, удовлетворения интеллектуальных потребностей. Относительная автономия высших учебных заведений, развитие различных форм педагогического образования означают создание условий и возможностей самореализации личности, формирования высококвалифицированного кадрового потенциала страны и перехода от жесткого управления субъектами образования к динамичному управлению образованием, как процессом, реализующим цели, общезначимые как для государства, так и для специалиста.

Непосредственная связь университетов, академических институтов, колледжей с наукой, производством, системой среднего, средне специального образования создает “иммунитет” по отношению к государственности. Вуз приобретает неформальные функции научного, образовательного и просветительского центра определенного региона. Относительная автономия

высших учебных заведений предполагает свободу в распределении выделяемых финансовых средств, проведении кадровой политики, определении приоритетных исследовательских направлений в соответствии с собственными возможностями, в выборе сфер сотрудничества. Демократический характер общественного устройства, уровень социально-экономического развития и государственная поддержка являются основными гарантами академической свободы и эффективности педагогического образования.

При этих условиях прогнозируется *тенденция автономного развития* высшего педагогического образования Израиля. Этот прогноз соотносится с результатами экспертной оценки. Экспертами отмечается, что в настоящее время важным является параллельное сосуществование государственной (5,37 балла) и автономной (5,24 балла) моделей развития высшего образования, их примерно равное значение для современного состояния вузовской системы. В дальнейшем, по мнению экспертов, ситуация изменится: ведущее место займет автономная модель, перспективность которой отмечена высоким уровнем (7,35 балла), при снижении значимости государственной модели высшего образования (4,02 балла). Вместе с тем, тенденция автономного развития университетов и колледжей постепенно уступает место кооперации и сотрудничеству, стирающим институциональные и национальные границы. Интеграция и кооперация формируют глобальный рынок, охватывающий и сферу образования. Примером является, так называемое, “кросс-культурное” взаимодействие, открывающее возможности для понимания особенного, национального, этнического в едином пространстве культуры.

А. Петросян, анализируя западный опыт “тройственного союза” – производства, науки, образования, - предполагающего, прежде всего, универсализацию специалиста, отмечает: “в последние десятилетия на Западе сформировался единый комплекс, в котором не просто переплетаются информационные структуры науки, трансляционные механизмы образования и технологический фундамент производства, но и стираются жесткие грани между исследователями, практиками и преподавателями. Первые

общественные результаты уже налицо – это быстрая модернизация капиталистического хозяйства и выход его на качественно новый уровень. Сейчас начинают проявляться и социальные преимущества этого комплекса: в сфере занятости, в уровне доходов, в профессиональной мобильности” [125, с. 82]. Имея ввиду высшее педагогическое образование, в обозначенную модель следует отнести еще одно “измерение” – пространство культуры и образования.

Осмысление перспектив высшей школы приводит к представлению о различиях в *ценностных ориентациях университетов* Израиля. Ведущие израильские университеты – Еврейский в Иерусалиме, Тель-Авивский, Хайфский, им. Бер-Илана, им. Бен-Гуриона в Негеве, научно-исследовательский институт им. Вайцмана, политехнический институт Технион – обладая развитой материально-технической базой и концентрируя творческую научную интеллигенцию, сохраняют преимущественно *научно-образовательную* ориентацию. Ведущие позиции названных вузов в системе израильского высшего образования позволяют говорить о их превращения в университетские комплексы (мультиверситеты), обладающие широким функциональным спектром и наибольшим потенциалом воздействия на социальную практику. Несомненно, задача подготовки квалифицированных специалистов, в том числе и педагогов, останется одной из важнейших в деятельности университетов. Однако главным смыслом их существования будет разработка фундаментальных и прикладных исследовательских проектов, создание технопарков, образовательно-методических, просветительских и культурных центров, обществ, ассоциаций. Это, безусловно, одна из видимых сегодня черт высшего образования, которая характеризует его в начале XXI века. Педагогические и региональные колледжи, не располагающие мощной исследовательской базой и непосредственными связями с университетами и академическими институтами, в ближайшем будущем будут функционировать как *научно-образовательно-методические центры*. Приоритетами их деятельности становятся подготовка учителей – бакалавров, предоставление знания на переднем крае науки и технологии, обеспечение исследовательских

программ педагогического, методического и культурологического характера.

Традиции, складывающиеся в Израиле, не всегда способствуют выбору абитуриентами столичных вузов как места получения высшего образования. Это же можно сказать и о специалистах, желающих пройти переподготовку и получить второе высшее образование. Все большее количество выпускников средних учебных заведений и соискателей второго профессионального образования поступают в вузы региона. Наиболее широкий спектр образовательных услуг для них может предоставить университет. Таким образом, тенденция превращения университетов в *региональные научно-образовательно-методические центры* связана с объективной потребностью местного рынка труда в специалистах-педагогах, необходимостью мобильной подготовки преподавателей интегративного профиля, возможностью удовлетворения потребностей специалистов в переподготовке и повышении квалификации. Результаты экспертизы показали, что в настоящее время значимость *университетских комплексов* более высокая (6,41 балла) по сравнению с как региональными научно-образовательными центрами (5,7 балла). Экспертами отмечается, что в будущем при сохранении значимости университетов как научно-учебно-производственных комплексов (6,92 балла), некоторое преимущество будет за региональными научно-образовательными центрами (7, 62 балла).

Строительство национальной системы высшего образования стимулирует поиск эффективных форм педагогического образования. Каждый университет и колледж в зависимости от конкретных условий функционирования определяет оптимальную форму профессионально-педагогической подготовки специалистов. В Израиле действуют *университетские педагогические школы, факультеты, отделения, педагогические колледжи*. Вариативность организационных форм подготовки педагогических кадров сохранится и в дальнейшем. Вместе с тем, традиции высшего педагогического образования, анализ израильского опыта подготовки педагогических кадров, результаты



экспертной оценки позволяют говорить о необходимости и перспективности функционирования относительно автономных структурных подразделений университета – *педагогического института (колледжа) или педагогического факультета* (соответственно экспертные оценки: 7,71 балла и 6,91 балла). Данная позиция соотносится с определяющим принципом развития современных мировых университетских систем – интеграции фундаментального, специального и профессионального образования в рамках университетского комплекса. Одновременно эта тенденция отвечает и специфически национальным особенностям, отражающим исторически и регионально обусловленные черты развития педагогического образования.

Университетские педагогические институты (факультеты, колледжи), ассимилируясь с другими научно-образовательно-методическими подразделениями, создают условия для реализации различных моделей подготовки преподавателей: *основной, дополнительной, параллельной и индивидуальной*. По заключению экспертов, в настоящее время в высших педагогических учебных заведениях Израиля преобладает основная модель подготовки специалистов-педагогов (6,15 балла) при несколько меньшей значимости дополнительной (5,18 балла), параллельной (5,24 балла) и индивидуальной (4,87 балла) моделей. В перспективе экспертами прогнозируется равнозначная реализация основной (6,84 балла), дополнительной (6,24 балла), параллельной (6,21 балла), индивидуальной (6,44 балла) моделей профессионально-педагогической подготовки специалистов.

Перечисленные выше структурные и функциональные особенности системы педагогической подготовки специалистов Израиля обуславливают необходимость деятельности университетов как *центров непрерывного образования*. В университетах традиционно, особенно в последние годы, складывались научно-педагогические школы, организовывались структурные подразделения, занимающиеся разработкой научных и методических проблем высшей и средней школы. Основными их задачами сегодня становятся: обеспечение доступа студентов к разноуровневым образовательным

программам (бакалавр, магистр, доктор), которые отвечают интеллектуальным и духовным запросам обучающихся, создание динамичной и адаптивной системы профессионального образования, повышение квалификации и переподготовки специалистов в соответствии с потребностями рынка труда.

Становление израильских университетов и академических институтов как центров непрерывной подготовки педагогических кадров связано с тенденциями развития двух альтернативных моделей высшего образования – *диверсификационной и интегративной*. *Диверсификационная модель* связана с поддержанием существенных различий в программах и функциях высших учебных заведений в соответствии с многообразными запросами экономического и социального развития. При таком подходе учитываются возможности различной продолжительности обучения, его интенсивность, специфика образовательных курсов, последовательность поэтапного приращения уровней образования, либо его прекращения на определенной ступени с выдачей квалификационного свидетельства. К достоинствам этой модели относят сочетание потребностей рынка с широким диапазоном индивидуальных возможностей студентов.

*Интеграционная модель* вытекает из противоположных установок на сглаживание институциональных различий, на большую унификацию учебных программ, единство стадий образовательного процесса, обучение не только методике предстоящей деятельности, но и ее методологии, ориентации на творческую самостоятельность и мобилизацию индивидуальных ресурсов в теоретической и практической деятельности. В организационном плане интеграционная модель представляет возможность элитной подготовки педагогов. Она предполагает, что наиболее способные студенты, избравшие единые образовательные программы, объединяются в университете, который с учетом лучших условий и наиболее подготовленного профессорско-преподавательского состава готовит высококвалифицированных специалистов-педагогов конкретной специальности, специализации, профиля. В этом случае

для студентов разрабатываются “маршруты” обучения, предусматривающие их переход из колледжа в университет, и далее из одного университета в другой на протяжении всего периода непрерывного образования [147, с. 70].

Практика развития системы высшей педагогической школы Израиля все в большей мере обнаруживает *взаимодополняемость подготовки педагогических кадров в университетах и колледжах*. Социальная значимость подготовки педагогической элиты (педагогов-интеграторов, технологов, экспертов, инноваторов, исследователей, мультипликаторов, менеджеров), независимо от общественного мнения и индивидуальных высказываний, проявляется в том, что выпускники университетов в будущем составят цвет научно-педагогической и управленческой элиты Израиля. Таким образом, непрерывное педагогическое образование в университетах получит развитие в двух направлениях – горизонтальном и вертикальном. В первом – лучшие выпускники педагогических колледжей и педагогических школ будут иметь возможность продолжать обучение на 2-3 курсах университетов соответственно избранным образовательным программам. Во втором – структура университетского педагогического образования в перспективе будет представлять “пирамиду”, на вершине которой находится элитная подготовка высококвалифицированных специалистов, включая докторов наук. В ходе экспертизы тенденций развития системы подготовки педагогов было отмечено, что элементы диверсификационной и интеграционной моделей реализуются в системе израильского высшего педагогического образования и являются относительно важными (оценки экспертов: 5,2 балла и 5,7 балла). Эксперты подтвердили перспективность интеграционной модели (7,88 балла) по сравнению с диверсификационной моделью (5,32 балла) развития высшего педагогического образования Израиля.

На основе исследования процессов, происходящих в высшем педагогическом образовании Израиля, анализа тенденций развития педагогического образования в университетах развитых стран, а также

результатов экспертной оценки была разработана *структурно-функциональная модель подготовки педагогических кадров в условиях Израиля*, которая отражена в таблице (см. приложение Ж). Эта модель представлена двумя блоками:

**I) образовательным**, в который входят: факультеты социальных, естественных, гуманитарных наук университетов и академических институтов, направленные на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации (докторантура) и магистров наук (образования) (*второй вузовский уровень и второй последипломный уровень*), институты и центры повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (*первый последипломный уровень*), специальные факультеты академических институтов, педагогические колледжи, региональные и специальные колледжи, учительские семинарии, педагогические школы, включающие бакалаврский уровень образования (*первый вузовский уровень*);

**II) научно-исследовательским и образовательно-методическим блоками**, куда входят учебно-методические и научные институты, центры, научно-исследовательские лаборатории, социальные службы и клиники, представляющие студентам выбор универсальных проектов обучения, программ подготовки преподавателей узкого, широкого и интегративного профилей.

Представленная модель высшего педагогического образования в Израиле не является универсальной. В зависимости от региональных условий, исторических традиций, разработки современных концептуальных основ развития системы высшего педагогического образования Израиля каждый из блоков модели может изменяться и наполняться своим новым содержанием.

Рассмотрим функциональный состав *первого* блока, включающего образовательные структуры. Университеты, объединяя большое количество факультетов, создают благоприятные условия для подготовки педагогов по самому широкому кругу специализаций и профилей, для возникновения и развития новых педагогических специальностей на “стыке” наук. В силу

сложившихся традиций в университетах Израиля ведется, как правило, подготовка преподавателей основных учебных дисциплин. В педагогических колледжах и специальных высших учебных заведениях (академических институтах, региональных и специализированных колледжах) осуществляется подготовка учителей музыки, изобразительного искусства, физического воспитания, трудового обучения, начальных классов, специалистов дошкольного воспитания. В последние годы университеты стали широко внедрять образовательные программы подготовки практических психологов, социальных педагогов, педагогов-реабилитаторов, педагогов-исследователей, педагогов-технологов, менеджеров образования, преподавателей социальных наук. Объединение специалистов разных областей знаний – докторов и кандидатов наук – в одном учебном заведении позволяет развивать не только междисциплинарные исследования, но и организовать подготовку педагогических кадров по новым специальностям, специализациям и профилям. Актуальной в настоящее время является подготовка в университетах специалистов по программе *“Педагогика”* для средне специальных и высших педагогических учебных заведений, а также для ряда технических и гуманитарных университетов, где в последние годы преподаются курсы педагогики и психологии. В связи с расширением научно-исследовательских секторов в университетах, основанием научно-исследовательских институтов, научно-методических центров и комплексов возникла необходимость в *педагогах-исследователях*, занимающихся разработкой современных педагогических и информационных технологий, научно обоснованных учебных планов, программ, учебников, технических средств обучения. Перспективным также является подготовка в университетах специалистов в новой области знаний - *философии образования*.

Сегодня университеты, решая задачу непрерывного образования, включают институты (центры, факультеты) переподготовки и академического повышения квалификации педагогических работников. Здесь ежегодно повышают квалификацию организаторы образования, преподаватели средне-

специальных и высших учебных заведений. На специальных факультетах и отделениях учатся специалисты, уже имеющие высшее образование. Их вклад в различные отрасли образования, культуры, науки “в новом качестве” - со вторым университетским - уже сегодня весьма существенен. Значение и удельный вес функции университетов в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогов с высшим университетским образованием все более возрастает.

*Второй блок модели* включает научно-исследовательские и образовательно-методические структуры. Опыт функционирования израильских университетов и региональных педагогических колледжей показывает, что деятельность факультетов, колледжей, высших школ не может быть эффективной, если она не связана с производительной работой учебно-методических и научно-методических центров, научно-исследовательских лабораторий. Являясь, прежде всего подразделениями научно-исследовательского сектора, они занимаются разработкой актуальных проблем педагогики, психологии, методик преподавания отдельных предметов, изучением явлений и процессов педагогической действительности. Вместе с тем, центры разрабатывают и предлагают широкий круг образовательных программ основной, дополнительной, параллельной и индивидуальной подготовки специалистов. В израильских университетах в последние годы наметилась тенденция развития научно-исследовательских и образовательно-методических структур. Университет и педагогический колледж в перспективе рассматриваются как единый учебно-научно-производственный комплекс. При этом учебно-научный центр объединяет научные школы, коллективы ученых и специалистов кафедр, научно-исследовательских институтов, проблемных и отраслевых лабораторий, которые представляют основной интеллектуальный потенциал вузов. Организация научно-исследовательских институтов и образовательно-методических центров в университетах Бен-Гуриона, Тель-Авивском, Иерусалимском, Хайфском университетах, Технионе, педагогических колледжах Д. Елина, «Михлала» подтверждает предположение

о перспективном развитии этого блока модели.

*Таким образом,* новые условия развития израильского высшего педагогического образования стимулировали появление новых тенденций, связанных со всеми компонентами учебно-воспитательного процесса - от момента поступления абитуриента в вуз до защиты магистерской работы и проведения стажерской практики. Экстраполяционный, целевой и экспертный методы позволили прогнозировать существенные изменения, которые имеют принципиальное значение для профессионально-педагогического обучения студентов университетов и педагогических колледжей Израиля.

Для того чтобы в высших учебных заведениях учились подготовленные к академическим занятиям студенты, необходимо вести широкомасштабную профессионально-ориентационную работу среди учащихся средних и средне специальных учебных заведений. Эта истина не требует доказательств. Обеспечение высокого уровня *профессионального отбора абитуриентов* для будущей педагогической деятельности является одной из первостепенных проблем высшего педагогического образования. В последние годы в израильских вузах ведется определенная профориентационная деятельность. Подготовка профессионально ориентированного контингента проводится на подготовительных отделениях, в специально созданных при университетах и колледжах школах, гимназиях. Потенциальный контингент студентов педагогических специализаций формируется в педагогических школах, в учебных заведениях непедагогического профиля типа: колледже физического воспитания и спорта, Академии искусств педагогических, школе киббуцного движения «Ораним». И в дальнейшем прогнозируется широкое развитие форм профориентационной деятельности и методов профессионального отбора студентов. Экспертами отмечается, что наиболее перспективными формами профессиональной ориентации будущих педагогов являются программы высокого уровня, предлагаемые центрами подготовки абитуриентов при университетах (6,7 балла), ориентированные фазы обучения в педагогических колледжах (6,5 балла).

Совершенствование педагогического образования в университетах связано с определением *целесообразной системы вступительных психометрических тестов для абитуриентов*. В практике израильского высшего педагогического образования было апробировано множество форм отбора абитуриентов. Понимание необходимости усовершенствовать механизм отбора абитуриентов стимулирует поиски новых подходов к поступлению студентов на педагогические специализации. В этой связи высказываются идеи о том, что “*стержневыми элементами такой системы могут стать: творческое сочинение “Почему я хочу быть учителем?”, тематическая беседа-тест, объективная характеристика-рекомендация из школы, один экзамен по профилю избранного факультета и будущей специальности. Альтернативный подход предусматривает сдачу абитуриентами экзамена по профилирующей дисциплине и прохождение ими тестов психологической и профессиональной пригодности, широко применяемые в зарубежной практике. В настоящее время объективной необходимостью является разработка программы вступительных экзаменов общенациональным органом тестирования и оценки. Эта программа должна быть единой для всех университетов и колледжей Израиля. Основными критериями программы должно стать выявление одаренности абитуриента, уровня его творческого потенциала и общего развития. Кроме этого, для абитуриентов могут быть организованы персональные собеседования со специалистами, определяющими их предрасположенность к педагогической деятельности и рейтинг здоровья.*

Университеты и колледжи, которые постепенно обретут автономный статус, могли бы создать для обучающихся атмосферу здоровой состязательности и существенно повлиять на повышение образовательного процесса, если бы ввели *открытый* прием с последующей дифференциацией платного и бесплатного обучения в зависимости от качества успеваемости студентов. В современном высшем образовании преобладает мнение о том, что всем желающим нужно предоставить возможность учиться. “При этом следует отказаться от конкурсных испытаний в пользу профконсультирования, цель



которого - дать ответ на вопросы: где человек, стремящийся обучаться, найдет для себя наиболее подходящее место? В какой области он быстрее всего достигнет того, к чему стремиться? Где может наиболее всесторонне развить себя как личность?”. Опыт израильского педагогического образования подтверждает эффективность открытых форм приема в высшие учебные заведения. Экспертная оценка согласуется с нашим предположением о перспективности развития этой тенденции. Экспертами подчеркивалась средняя, близкая к низкой, важность избирательного (4,1 балла) и открытого (4,2 балла) отбора абитуриентов для современного состояния высшего образования, и указывалась предпочтительность открытого приема будущих педагогов (7,0 балла).

Одной из важнейших перспективных проблем является разработка *содержания высшего педагогического образования*, соответствующего национальному и международному стандартам. Представляется возможным определение основных компонентов этого содержания. Прежде всего, для разработки соответствующего стандарта важными являются *цели образования*, основные *принципы и структура* процесса педагогической подготовки специалиста, предъявляемые *требования к теоретическому и практическому опыту* студентов. Именно эти три компонента и определяют основу государственного стандарта образования. Разработка стандартов образования связана с процессами, которые в значительной мере характеризуют современный общественный прогресс, состояние общества. К значимым тенденциям относятся изменения, связанные с преодолением отживших форм организации общественной жизни и поддержкой прогрессивных форм. К ним относятся такие векторы общественного прогресса как *демократизация, обновление и развитие, гуманизм*. Пространство их действия задается двумя осями координат: состоянием общества и качествами (свойствами) личности. Отмечается, что разворачивающийся процесс обновления общества и цивилизации обуславливает смещение доминанты в отношениях “человек -

общество” в сторону личности. Это подтверждается содержанием табл. 2.5.\*

Таблица 2.5

### Детерминация общества и человека

Общество	Человек
<i>Развитие демократии</i>	
Демократизация социально-политических институтов общества	Развитие индивидуальности
Преодоление групповой, классовой, национальной, политической слитности и ограниченности	Автономизация и универсализация личности
Переход от навязываемых форм коллективности людей к свободно формируемым объединениям	Стремление к самостоятельному определению человеком своих позиций
Открытость общества к многообразию идей, знаний, культурных ценностей	Творческая активность личности
<i>Обновление и развитие</i>	
Обновление и развитие всех сфер общественной жизни на основе интеллектуального и духовного прогресса	Способность к самоизменению в ходе разработки и внедрения интеллектуальных духовных новшеств
Построения образовательного общества	Функциональная грамотность личности
Возрождение и развитие духовности	Ориентация и творчество в культуре
<i>Гуманизм</i>	
Переход от технократической парадигмы (идеологии) к гуманистической	Гуманитаризация личности

\* Приведенная таблица содержит ряд идей, разрабатываемых В.С. Библером, Г.Г. Дилигенским, В.С. Степиным.

Продолж. табл.2.5

Переход от идеологии власти, силы и господства над природными и социально-историческими явлениями к стратегии ненасилия, диалогу культур	Толерантность, стремление к пониманию
--	---------------------------------------

Анализ содержания таблицы говорит о том, что современное общество находится на пути к состоянию, когда в центре его внимания находится человек, его духовный мир, его готовность и способность к самосовершенствованию. Это чрезвычайно важная предпосылка для изменения ситуации в отечественной высшей школе, которая длительное время характеризовалась отставанием “человековедческой подготовки” специалиста. В этой связи, в содержание образования, кроме уже традиционных предметов фундаментального, специального и профессионального циклов, включаются дисциплины культурологического содержания, связанные с развитием духовности, общей культуры, интеллекта. “Всеобщность и универсальность ценностей университетской культуры предполагает не только ориентацию на универсальное знание в исследовании и обучении, но и приоритетность человеческой духовности, личностного, человекообразного измерения, отношения к обучающемуся не только как субъекту образования, будущему высококвалифицированному специалисту, но и как к субъекту культуры, способному к созданию творческой среды” [102, с. 95].

Результаты экспертизы тенденций развития высшего педагогического образования Израиля позволяют говорить о важности сбалансированного подхода к определению содержания педагогического образования. Эксперты отметили высокий уровень перспективности изучения студентами дисциплин фундаментального (7,2 балла), специального (7,0 балла), профессионального (7,4 балла) блоков дисциплин, и средний уровень овладения предметами научно-исследовательского (6,6 балла), культурологического (6,5 балла), практического педагогического (6,8 балла) циклов. В экспертной оценке

просматривалась некоторая переоценка специалистами важности и перспективности специальных знаний и определенной недооценке знаний и умений, влияющих на общее развитие студентов.

Заметной тенденцией общепедагогической подготовки учителя в современной высшей школе Израиля стала *дифференциация ее содержания* для различных групп студентов в течение всех лет обучения. Она находит свое отражение в многовариантных учебных планах и программах высших учебных заведений, каждое из которых самостоятельно определяет содержание профессиональной подготовки учителя. Дифференциация содержания педагогического образования определяется взаимодействием двух факторов. С одной стороны, в содержание педагогической подготовки должен включаться широкий круг предметов, который будет предлагаться студентам на выбор. С другой стороны, тенденция к расширению профиля будущего преподавателя обязана способствовать усилению интеграционных процессов, которые найдут свое выражение в комплексных педагогических циклах, учебниках, технологиях обучения. Постепенный переход от дисциплинарной к системной модели содержания образования будет сопровождаться созданием нового поколения междисциплинарных учебных комплексов, внедрением законченных образовательно-ориентированных программ (модулей). В этой связи, дифференциация содержания образования, проявляющаяся в синтезе обособившихся разделов научного знания и являющаяся условием его развития и эффективного использования, становится одной из главных тенденций современного высшего педагогического образования.

Вместе с тем, *интеграция знаний* касается не только профессионального компонента содержания образования. Синтез гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин становится предпосылкой универсализации подготовки специалиста - педагога. "Тенденция к единству и взаимодействию наук, - отмечают И.Т. Фролов и Э.Г. Юдин - является, может быть, главной в развитии современной науки. Речь здесь идет, прежде всего, о том, что основная проблематика и

основные открытия, причем крупнейшие, относятся к так называемым “пограничным областям” или “стыкам” разных наук” [159, с. 28]. Отмечая это направление развития высшего педагогического образования, эксперты высказали мнение о том, что сегодня элементы дифференциации обучения студентов применяются на среднем уровне важности (оценки экспертов от 4,9 до 5,0 балла). Однако в будущем они должны играть более весомую роль. Оценки экспертов подчеркивали *перспективность* внедрения широкого круга предметов специализации и профессионализации (6,3 балла), интеграции содержания и форм организации учебного процесса (7,2 балла), внедрения синтезированных курсов (7,0 балла), создания междисциплинарных учебных комплексов (7,2 балла), внедрения учебных модулей (7,1 балла).

Дифференциация содержания высшего педагогического образования тесно связана с *индивидуализацией обучения*. Реализация идеи индивидуализации обучения студентов - это разрешение противоречия между значительным объемом научных знаний, который необходимо усвоить студентам, и с их ограниченными познавательными возможностями. Включение в учебные планы элективных предметов, широкого круга факультативных курсов, дисциплин регионального компонента делает процесс подготовки специалистов более мобильным, гибким, вариативным. Перспективы решения проблемы индивидуализации, по мнению экспертов, видятся в реализации концепции подготовки в университетах педагогов различных специальностей, специализаций и профилей (7,5 балла), обучении студентов по индивидуальным программам и планам (6,8 балла), в предоставлении студентам широкого круга образовательно-профессиональных программ (7,2 балла).

Изменение целей, задач, условий современного высшего образования требует научно-детерминированного совершенствования *педагогической технологии*. Педагогическая технология представляет собой *целостность* научно обоснованного и рационально отобранного *содержания и организационных форм*, которые создают условия для мотивации,

стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. В педагогической технологии каждый элемент и этап учебно-воспитательного процесса обусловлены, нацелены на объективно диагностируемый результат. Результаты экспертизы позволяют говорить о высоком уровне перспективности применения таких технологий подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, как модульной (7,4 балла) и блочной (6,9 балла) технологий, технологий контекстного обучения (6,8 балла) и личностно ориентированного обучения (7,9 балла) студентов. Оценивая отдельные компоненты педагогических технологий, эксперты отметили перспективность широкого внедрения инновационных элементов в процесс обучения студентов (7,7 балла); новых методик оценивания результатов учебной деятельности студентов, основанных на системе зачетных единиц и включающих рубежный контроль (7,1 балла); теоретических и практических форм организации подготовки специалистов: лекций (7,0 балла), спецсеминаров и спецкурсов (7,7 балла), тренингов, деловых и ролевых игр, практикумов (7,3 балла). Говоря о практической педагогической подготовке студентов эксперты отметили ее возрастающее значение от начального (5,0 - 6,0 балла) к среднему (7,2 балла) и завершающему (8,1 - 7,9 балла) этапам обучения.

В последние годы продолжается научная разработка и внедрение новых технологий обучения. Ориентиром для исследования является фундаментальное определение Ассоциации по педагогическим коммуникациям и технологиям США: "Педагогическая технология есть комплексный, интегрированный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний" [173, с. 125-126]. Такое многоаспектное понимание современной педагогической технологии определяет направления теоретических и практических поисков новых технологий образования. В ходе экспертизы специалистами был отмечен высокий уровень перспективности

разработки структурных технологий обучения (7,2 балла). Новые исследования в области педагогических технологий, описание зарубежного педагогического опыта являются основой для прогнозирования технологических тенденций в высшем педагогическом образовании.

Результатом экспертной оценки основных направлений совершенствования системы высшего педагогического образования в Израиле явилось определение *профилей и специальностей* подготовки специалистов. В ходе экспертизы подтвердилось предположение о том, что израильские университеты призваны готовить специалистов интегративного (7,7 балла) и широкого (6,8 балла) профилей. Перспективным является подготовка в условиях высшего образования педагогов по следующим специализациям: педагог-исследователь; менеджер образования (7,7 балла), преподаватель вуза; преподаватель-технолог, учитель–дефектолог (7,3 балла), практический психолог (7,2 балла), социальный педагог (7,0 балла). Экспертами отмечается средний уровень перспективности подготовки учителей средней общеобразовательной школы, лицея (6,7 балла).

### **Выводы ко второй главе**

Важнейшим условием системного подхода к изучению проблемы высшего педагогического образования в Израиле есть прогнозирование. Исторический, методологический и теоретический анализ исследуемой проблемы позволил выявить, систематизировать и обобщить основные тенденции израильского высшего педагогического образования, с помощью экспертной оценки определить важность и актуальность каждого из рассматриваемых направлений развития, изложить их в качестве своеобразной программы перспектив системы подготовки педагогических кадров в университетах, академических вузах и колледжах Израиля.

Детально разработанная и апробированная программа экспертизы, многоуровневая ее организация и проведение, применяемый комплекс методов, в том числе методов математико-статистической обработки данных, дают основания утверждать о достоверности и надежности полученных результатов.

*Тенденции израильского высшего педагогического образования* являются следствием действий общих закономерностей его становления и функционирования в конкретных социально-культурных условиях, результатом развития образовательных систем в Израиле. Результаты экспертизы позволяют говорить о перспективности *автономной интегративной* модели высшего педагогического образования, функционирования университетов и академических вузов как *научно-образовательно-производственных* и *научно-образовательно-методических* центров *непрерывной* подготовки специалистов, в том числе и педагогического профиля, выделения *университетских педагогических институтов* и *педагогических колледжей* в качестве относительно автономной структуры университета, призванной готовить высококвалифицированных педагогов различных специальностей.

Совершенствование системы педагогического образования связано с созданием условий для реализации *основной, дополнительной и индивидуальной* моделей подготовки педагогов, сглаживанием противоречий между *диверсификационной* и *интеграционной* моделями высшего педагогического образования, широкой реализацией в педагогическом процессе принципов *дифференциации* и *индивидуализации*, внедрением новых методов, форм, средств и технологий обучения студентов.

На основании обобщения эмпирических данных, результатов экспертной оценки развития высшего педагогического образования в Израиле была разработана двухблочная структурно-функциональная *модель подготовки педагогов в условиях системы высшего педагогического образования Израиля*. Ее основными преимуществами являются:



- реализация новой парадигмы высшего педагогического образования, заключающейся в сохранении фундаментальности и научной ориентации в подготовке элитных специалистов, направленности на личность студента;

- диверсификация и динамичное реагирование на конъюнктуру формирующегося в Израиле рынка педагогического труда;

- организационно-методическая гибкость, обеспечивающая обучающимся свободу выбора уровня образования, специализации и профиля в зависимости от направленности личности студента, его способностей и возможностей;

- возможность интеграции в мировую образовательную систему.

Результаты экспертной оценки тенденций развития высшего педагогического образования находят свое воплощение при создании и апробировании организационно-методической системы профессионально-педагогической подготовки студентов ведущих университетов и педагогических колледжей Израиля.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

В исследовании изучалась проблема становления и развития высшего педагогического образования в Израиле. Проанализированы этапы развития и современного состояния подготовки учителей в Израиле, создана концепция современного высшего педагогического образования в Израиле, определены и классифицированы его ведущие идеи, структура и механизм функционирования этой системы и перспективы развития.

1. В период построения системы высшего образования в Украине особое значение приобретает проблема изучения опыта подготовки специалистов в зарубежных странах. Актуальной становится проблема анализа основных моделей организации деятельности высших учебных заведений педагогического профиля за рубежом, в том числе и Израиле. Результаты системно-исторического анализа, определение современного положения подготовки педагогических кадров в университетах и колледжах Израиля позволили выявить и обобщить *особенности* современного развития израильского высшего педагогического образования. К ним относятся:

- определение оптимальной организационной формы подготовки педагогов в университетах, академических высших учебных заведениях (академиях, институтах), колледжах, учебных заведениях неакадемического характера, поддерживаемых Управлением по делам студентов, в соответствии с их традициями, условиями функционирования, перспективами развития;

- ориентация на подготовку специалистов широкого и интегративного профиля по специальностям: преподавание общественных, сельскохозяйственных, гуманитарных, технических наук и научных дисциплин, обучение педагогического персонала; педагогические науки; специальная педагогика; педагогическое консультирование; неформальная педагогика; управление и инспектирование учреждений; восстановительно-трудова терапия; социальная работа;

- стремление к созданию научных образовательно-методических центров непрерывного образования, включающих университет – колледж – педагогические школы (школы педагогики);

- опора на технологический подход к профессионально-педагогической подготовке студентов, на интеграцию теории с практикой обучения;

- научно-исследовательская, общегуманитарная универсальная направленность в подготовке специалистов.

2. Исследование исторического опыта университетов, академических высших учебных заведений и колледжей Израиля, их традиций, особенностей современного состояния и тенденций развития, а также категориальный анализ проблемы в философской и психолого-педагогической литературе позволили дать обоснование понятию “*высшее педагогическое образование в Израиле*” в трех смысловых значениях: как подсистемы общенациональной системы подготовки кадров с высшим образованием; как подсистемы подготовки специалистов-учителей; как подсистемы конкретного университета, направленной на подготовку специалистов (историков, географов, филологов) к педагогической деятельности. Сущность, характер, ценностно-функциональный аспект израильского высшего педагогического образования заключается в подготовке выпускников университетов, академических вузов, колледжей, деятельность которых характеризуется универсальной образованностью, фундаментальной, научно-исследовательской и гуманитарной направленностью.

3. Высшее педагогическое образование в Израиле, как составная часть системы национального израильского высшего образования, имеющая свои специфические особенности, представляет собой сложное явление в образовательной сфере и требует детального изучения.

Важным этапом в исследовании проблемы явилось *прогнозирование* путей развития системы подготовки педагогических кадров в Израиле. Анализ исторической эволюции, факторов, генезиса, закономерностей и особенностей современного становления, структурирования и функционирования

израильского высшего педагогического образования, соотнесенный с результатами экспертной оценки, позволяет утверждать, что направления развития этой системы связаны с условиями социально-культурной ситуации в Израиле, а также *тенденциями*, происходящими в мировом и общеевропейском образовательном пространстве.

4. В процессе определения основных тенденций высшего педагогического образования была адаптирована *программа экспертной оценки*, которая включала: определение массива тенденций, которые потенциально могли присутствовать в израильской системе высшего педагогического образования; систематизацию этих тенденций, сведение их в единые смысловые блоки; формулирование цели и задач экспертизы; подбор специалистов, участвующих в экспертизе; составление специальных анкет; разработку способа и процедуры опроса экспертов; проведение опроса; анализ информации, полученной от экспертов; синтез объективной и субъективной информации с целью подготовки оценок, необходимых для определения основных тенденций развития системы высшего педагогического образования в Израиле. Для статистической обработки результатов экспертной оценки применялась адаптированная к проблеме исследования программа “ЭКСПЕРТ”.

5. На основе теоретического анализа и сопоставления его выводов с результатами экспертизы выделены основные направления развития высшего педагогического образования в Израиле, которые обобщены в две группы. К первой группе *организационных* тенденций относятся:

- автономная интеграционная модель высшего педагогического образования;
- наличие университетов, академических вузов, специализированных педагогических колледжей, факультетов в структуре университетов Израиля, педагогических школ (школ педагогики);
- основная, индивидуальная, дополнительная и параллельная модели подготовки педагогических кадров в университетах;
- широкий и интегративный профиль подготовки специалистов -

преподавателей вузов и новых типов учебных заведений, практических психологов, социальных педагогов, педагогов-исследователей, педагогов-экспертов, менеджеров образования.

Ко второй группе *содержательно-процессуальных* направлений развития системы профессионально-педагогической подготовки студентов относятся:

- сбалансированность фундаментального, специального, психолого-педагогического, научно-исследовательского, культурологического, практического педагогического блоков содержания высшего педагогического образования в Израиле;

- широкая реализация форм и методов индивидуализации и дифференциации обучения студентов: внедрение синтезированных курсов, создание междисциплинарных учебных комплексов, обучение студентов по индивидуальным программам, предоставление им выбора образовательно-профессиональных программ;

- реализация активных форм обучения студентов: тренингов профессионального и личностного роста, деловых и ролевых игр, практикумов;

- внедрение в практику эффективных педагогических технологий: модульной и блочной технологий обучения, контекстного и личностно-ориентированного обучения студентов;

- внедрение инновационных элементов во все виды учебной и практической педагогической деятельности студентов;

- применение новых систем контроля и оценки результатов учебной деятельности студентов: зачетных единиц и рубежного контроля.

6. Исследование современного состояния высшего педагогического образования в Израиле, определение его основных тенденций позволяют выделить *перспективные направления* научного поиска, связанного с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров в системе высшего педагогического образования Украины. Такими актуальными проблемами исследования являются:

- определение принципов и закономерностей функционирования

автономной модели высшего образования, развитие которой может быть гарантировано демократическими процессами, социально-экономической стабильностью и государственной поддержкой;

- определение условий создания региональных педагогических центров, которые объединили бы усилия с научно-исследовательскими институтами, институтами повышения и переподготовки педагогических работников в осуществлении программы непрерывного педагогического образования и исследование форм профессионально-педагогической подготовки специалистов в университетах и колледжах с учетом региональных условий и сложившихся традиций;

- разработка структурно-функциональной модели непрерывного педагогического образования, интегрирующей довузовский, университетский и последипломный уровни подготовки педагогических кадров;

- разработка принципов дифференциации и индивидуализации обучения студентов через предоставление им возможностей выбора образовательной программы, определения индивидуального плана обучения, проблемы научного исследования, соответствующих направленности личности, способностям и возможностям, которые, в конечном итоге, будут определять специальность, специализацию и профиль выпускника.