
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378. (07/12)

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-176-200

МОДЕЛИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Ю. Грачева

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия.
E-mail: ludmilagracheva1475@gmail.com*

Э. Р. Баграмян

*Российская академия образования, Москва, Россия.
E-mail: er.bagramyan60@gmail.com*

М. Н. Цыганкова

*Российская академия образования,
Российский национальный исследовательский медицинский университет
имени Н.И. Пирогова, Москва, Россия.
E-mail: m9055095445@yandex.ru*

Т. Ц. Дугарова

*Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия.
E-mail: dugarovatts@mail.ru*

Н. Н. Шевелева

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.
E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru*

Аннотация Введение. Формирование и внедрение национальной системы учительского роста в РФ предполагает широкий учёт мировых практик, которые базируются на эффективных моделях профессионального учительского развития. В данном исследовании анализируются подходы и модели, применяемые в подготовке и непрерывном обучении педагогов в Гонконге и Финляндии.

Цель исследования – обозначить проблематику формирования национальной системы учительского роста в контексте анализа эффективности лучших образцов зарубежного опыта, а также выявить возможности применения данного опыта к российским реалиям.

Методология и методики исследования. Авторы исследования опирались на социокультурный подход к организации системы дополнительного профессионального педагогического образования, концепции непрерывного и неформального обучения через всю жизнь, методологические подходы и методы, разработанные и применяемые в сравнительной педагогике. Осмысление и обобщение содержания материалов исследования производились на основе сравнительно-ретроспективного анализа с глубиной поиска 10-12 лет.

Результаты. Анализ эффективных моделей национальных систем профессионального роста и развития педагогических работников на примере Гонконга и Финляндии позволил выявить схожие подходы. К ним относятся: строгие критерии отбора на педагогические специальности, расширение педагогической практики в процессе обучения, включение исследовательских задач в программы подготовки, актуализация проблематики запросов конкретных групп учителей, создание систем непрерывного профессионального развития педагогов, осознание особой актуальности программ «введения в специальность» как компонента системы непрерывного профессионального развития учителя, создание специфических механизмов мотивации к успешной профессиональной деятельности учителя, основанных на национальных историко-культурных особенностях в каждой стране.

Научная новизна. Системно проанализированы основные этапы, блоки, ключевые характеристики моделей профессионального развития учителей в Гонконге и Финляндии. Отмечены особенности применения практик профессионального развития учителей стран англосферы в Гонконге. Выявлены механизмы мотивации к профессиональной деятельности учителя, в основе которых лежат национальные культурно-исторические особенности и ценности; показаны сходство и различие применения данных механизмов.

Практическая значимость. Результаты и выводы исследования эффективных зарубежных моделей и практик могут быть положены в основу дальнейших реформ, направленных на формирование и внедрение национальной системы учительского роста (НСУР-НСПР ПР) в Российской Федерации, а также позволят создать механизмы адаптации учителей к изменениям и повысить их мотивацию к непрерывному профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя; модель профессионального развития, национальная система учительского роста (НСУР); стандартизированный, локальный и персонифицированный форматы профессионального развития.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках реализации мероприятий федерального государственного бюджетного учреждения «Российская академия образования» в рамках раздела №1 государственной работы «Научно-методическое обеспечение», п.18 «Подготовка аналитических, проектных и сопроводительных материалов по формированию Национальной системы учительского роста». Авторы выражают благодарность Пуденко Т. И., д.э.н., начальнику управления развития кадрового потенциала системы образования и Потемкиной Т. В., д.п.н., заместителю начальника управления развития кадрового потенциала системы образования ФГАОУ

ДПО «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» за организацию дискуссионной площадки для профессионально-общественного обсуждения проблемы в рамках экспертного семинара «Концептуальные основы внедрения НСУР и вариативные модели ее создания», состоявшегося 14 декабря 2018 года на базе Центра реализации государственной образовательной политики и информационных технологий, г. Москва. Авторы также выражают признательность анонимным рецензентам статьи и редакторам журнала за добросовестный труд.

Для цитирования: Грачева Л. Ю., Баграмян Э. Р., Цыганкова М. Н., Дугарова Т. Ц., Шевелева Н. Н. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 6. С. 176–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-176-200

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS AND PRACTICES IN FOREIGN EDUCATIONAL SYSTEMS

L. Yu. Gracheva

*National Research Nuclear University “MEPhI”, Moscow, Russia.
E-mail: ludmilagracheva1475@gmail.com*

E. R. Bagramyan

*Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
E-mail: er.bagramyan60@gmail.com*

M. N. Tsygankova

*Russian National Research Medical University named after N. I. Pirogov,
Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
E-mail: m9055095445@yandex.ru*

T. Ts. Dugarova

*Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.
E-mail: dugarovatts@mail.ru*

N. N. Sheveleva

*Moscow City Teachers’ Training University, Moscow, Russia.
E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru*

Abstract. *Introduction.* The formation and implementation of the national teacher growth system (NTGS) in the Russian Federation involves global practices, which are based on effective teacher professional development models. The present research analyses approaches and models used in the training and continuing professional development of teachers in Hong Kong and Finland.

The *aim* of the current article is to identify the meaningful issues of the formation of a teacher growth national system in the context of the best foreign experiences, as well as to reveal the possibilities, which allow applying these effective experiences to Russian realities.

Methodology and research methods. In the course of the study, the authors relied on a socio-cultural approach to the organisation of the additional professional pedagogical education, the concept of continuing and non-formal learning throughout life, as well as methodological approaches and methods developed and applied in comparative pedagogy. Understanding and summarising the content of the research materials was carried out on the basis of a comparative retrospective analysis with a search depth of 10-12 years.

Results. The analysis of effective models of teacher professional growth and development in Hong Kong and Finland has revealed the following similar positions: strict selection rules and requirements for teaching major and specialties; expanding the component of teaching practice in the learning process; inclusion of the research-based component in training programmes at university and post-graduate levels of teacher professional development; actualisation of the problems concerning specific groups of teachers; creation of continuing (life-long) teacher professional development systems; awareness of the special relevance of “entry into the profession” programmes as a dynamically developing component in the teacher continuing professional growth; creation of specific motivation mechanisms for successful professional teaching activities, which are based on national historical and cultural characteristics and values.

Scientific novelty. The main stages, modules, key characteristics of teacher professional development models in Hong Kong and Finland are analysed systematically. The peculiarities of teacher professional development practices, which are widespread in Anglosphere, are revealed in terms of Hong Kong realities. The motivation mechanisms for effective teacher professional activities, which are based on national cultural and historical values, have been described. The similarities and differences in the application of these mechanisms are demonstrated.

Practical significance. The results and conclusions of the research undertaken by the authors can be put into the basis for further reforms aimed at the formation and implementation of the teacher growth national system in the Russian Federation. Also, these research findings have important implications to create the mechanisms for adapting teachers to changes and to increase their motivation for continuing professional growth.

Keywords: teacher professional development; professional development model, national teacher growth system (NTGS); standardised, local and personalised formats of professional development.

Acknowledgements. This study was carried out as part of the activities of the Federal State Budgetary Institution “Russian Academy of Education” in the framework of Section 1 of the state order “Scientific and Methodological Support”, paragraph 18 “Preparation of analytical, design and accompanying

materials on the formation of the National Teacher Growth System”. The authors would like to thank T. I. Pudenko, Doctor of Economic Sciences, Head of the Department for the Development of Personnel Potential of Education System, and, T. V. Potemkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Department for Development of Personnel Potential of Education System in the Centre for the Implementation of State Educational Policy and Information Technologies, for organising a discussion platform for professional and public discussion in the framework of the expert seminar “Conceptual basis for implementing NTGS and variable models of its creation”, which took place on December 14, 2018 in the Center for the Implementation of State Educational Policy and Information Technologies, Moscow. The authors are also grateful to the anonymous reviewers of the article and editors of the Education and Science Journal for their conscientious work.

For citation: Gracheva L. Yu., Bagramyan E. R., Tsygankova M. N., Dugarova T. Ts., Sheveleva N. N. Teacher professional development models and practices in foreign educational systems. *The Education and Science Journal*. 2020; 22 (6): 176–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-176-200

Введение

В последние годы в России серьезно ускорились процессы создания и реализации моделей и практик развития кадрового потенциала российской системы образования. Основа для этого была заложена рядом последовательных решений нормативно-правового характера, принятых на федеральном уровне.

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников была утверждена в 2014 году Правительством Российской Федерации¹. В ней четко обозначены основные направления обеспечения профессионального роста педагогических работников, к которым относятся повышение престижа профессии педагога и его социального статуса, а также модернизация системы профессиональной подготовки. Также в числе приоритетных направлений – переход к эффективному контракту и внедрение профессионального стандарта «Педагог», принятый в октябре 2013 года, который наряду с программой послужил базисом для формирования в Российской Федерации национальной системы учительского роста (НСУР) [1].

По итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования в РФ, которое состоялось в Кремле 23 декабря 2015 года², Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил, что создание достойной мотивации для учителей, условий для их по-

¹ Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (Утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8).

² Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электрон. ресурс] // Президент России. 2015. 23 декабря. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 01.09.2018).

стоянного самосовершенствования и повышения квалификации становится ключевым фактором развития всей системы общего образования; и поручил обеспечить формирование национальной системы учительского роста³, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации.

Для исполнения поручения Правительства Российской Федерации № ОГ-П8-3959 от 21 июня 2017 г., в Министерстве образования и науки Российской Федерации (Министерство просвещения Российской Федерации с 15 мая 2018 г.) началась работа по формированию и введению национальной системы учительского роста⁴. В ней предусмотрен комплекс мер, обеспечивающих разработку новой модели аттестации учителей; подготовку наборов единых федеральных оценочных материалов для уровневой оценки педагогов, позволяющих оценить уровень владения предметными, методическими, психолого-педагогическими, информационно-коммуникативными компетенциями. В этой связи прошла апробация модели уровневой оценки квалификации педагогов, в которой участвовали более 4500 учителей русского языка и математики. География проекта включила 13 субъектов Российской Федерации [1]. Тем не менее, в профессиональном педагогическом сообществе при обсуждении тематики НСУР (соответствующих планируемых мер, результатов апробации и т.д.) остро обозначилась актуальность поиска конструктивных подходов к решению проблем внедрения НСУР в России; акцентировались вызовы, связанные с изменениями условий работы учителя (реструктуризация сети школ, рост численности учащихся, приходящихся на одного учителя, переход на ФГОС ОО) и созданием механизмов мотивации учителя к непрерывному профессиональному росту⁵.

В настоящее время в российской системе образования происходят изменения, которые связаны с необходимостью достижения целей и задач федерального проекта «Учитель будущего», реализуемого в рамках национального проекта «Образование»⁶ и предполагают проведение дальнейших реформ, направленных на интеграцию национальной системы учительского роста (НСУР) с национальной системой профессионального роста педагогических работников (НСПР ПР). В этой связи разработка и реализация мероприятий НСУР-НСПР ПР должна учитывать мировые практики, которые

³ Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации от 23 декабря 2015 г. (утв. Президентом РФ 2 января 2016 г. № Пр-15ГС).

⁴ Приказ Минобрнауки России от 26.07.2017 № 703 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста».

⁵ Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя. // Бюллетень о сфере образования. 2017. № 7. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/8395.pdf> (дата обращения: 29.07.2019).

⁶ Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).

базируются на эффективных моделях профессионального развития педагогов, а также механизмы создания мотивации учителя к непрерывному профессиональному росту.

Цель статьи – обозначить проблематику формирования национальной системы учительского роста в контексте эффективности лучших образцов зарубежного опыта в данной области, а также выявить возможности применения данного опыта к российским реалиям.

Материалы проведенного авторами исследования прошли апробацию в рамках профессионально-общественного обсуждения на экспертном семинаре «Концептуальные основы внедрения НСУР и вариативные модели ее создания», состоявшемся в Москве 14 декабря 2018 года на базе Центра реализации государственной образовательной политики и информационных технологий Министерства просвещения РФ. Авторы полагают, что результаты и выводы предпринятого ими исследования эффективных зарубежных моделей и практик будут способствовать проведению дальнейших реформ, направленных на формирование и внедрение национальной системы учительского роста в Российской Федерации.

Обзор литературы

Авторы публикаций, посвященных различным аспектам повышения квалификации и профессионального развития педагогических работников за рубежом, отмечают, что эта сфера нуждается в пристальном внимании исследователей. Стоит отметить, что изучение практик и подходов других стран затруднено в первую очередь сложностью подбора стран для анализа и расхождением рабочей терминологии. Если для России привычны понятия «повышение квалификации» и «учительский рост», то в англоязычной литературе широко употребляются термины «профессиональное развитие» («Professional Development») и «профессиональное развитие учителей» («Teacher Professional Development», «Teacher Development», «Teacher PD») [2–4]; термин «учительский рост» («Professional Growth») используется исследователями при описании модели профессионального развития и роста учителя в Сингапуре [5].

Внимание российских исследователей к данной теме усилилось в контекстах актуальности проведения дальнейших реформ, направленных на формирование и внедрение национальной системы учительского роста, а также реализации федерального проекта «Учитель будущего». Значимость данного проекта заключается в том, что он входит в состав национального проекта «Образование», приоритетной задачей которого является обеспечение конкурентоспособности образования в России на мировом уровне и присутствие в первой десятке стран мира с наилучшими показателями качества общего образования. В связи с этим актуальны публикации С. Ю. Новоселовой, Т. В. Потемкиной, Л. Ю. Грачевой и Т. В. Болотиной [6–8], в которых представлен аналитический обзор международного и отечественного опыта повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения. Публикации были подготовлены авторами в рамках реализации

проекта «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497.⁷

Осмысление проблематики формирования национальной системы учительского роста в России в контексте эффективного зарубежного опыта проводится в следующих направлениях: анализ проблематики повышения квалификации педагогов в зарубежных странах; изучение особенностей, содержания и форм непрерывного педагогического образования в развитых странах, выделение общего и частного (Н. Н. Джемилева); выявление возможностей решения проблем развития кадрового потенциала системы образования на примере отдельно взятых стран (Л. Ю. Грачева, А. В. Зайцева; Е. Ф. Матвеева и др.) [9,10,11]. Особый интерес представляет работа В. А. Слюсаренко, в которой автор рассматривает австралийский опыт реализации национальной системы учительского роста. Выбор страны связан с наличием в ней развитой системы повышения квалификации педагогов при определенном сходстве с Россией таких условий, как культура, география расселения жителей, демографическая ситуация. Это делает выводы автора весьма ценными с точки зрения потенциальной возможности применения ряда эффективных решений для совершенствования профессиональной подготовки педагогов в России [12].

Анализ зарубежных публикаций показал, что проблематика учительского роста привлекает повышенное внимание зарубежных педагогов и широко обсуждается научным сообществом. С точки зрения нашего исследования актуальны ее следующие аспекты: подходы и практики решения задач непрерывного педагогического образования в Финляндии [13; 14], эволюция модели профессионального развития учителя в Гонконге и анализ эффективных практик в контексте их адаптации и применения в других странах с учетом культурно-исторических и национальных особенностей [4; 15–17]; динамика профессионализма учителя в азиатском контексте [5; 18].

Материалы и методы

Осмысление и обобщение содержания материалов с глубиной поиска 10–12 лет производились на основе сравнительно-ретроспективного анализа. Авторы принимали во внимание следующее: большинство исследователей в России и за рубежом считают, что при изучении педагогических практик допустимы сравнения не только в рамках отдельно взятой страны, но и в рамках регионов, к которым они принадлежат, а также во всем мире. При

⁷ Мероприятие 2.2 «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов»; задача 2 «Развитие современных механизмов и технологий общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, в соответствии с решением научно-координационного совета Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (протокол от 27 ноября 2015 года № ПНКСФЦПРО-1), утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497.

этом изучение зарубежных образовательных систем приобретает наибольшую ценность и смысл в том случае, если оно соотносится с национальной спецификой [19]. Как отмечает Е. И. Бражник, в методологии сравнительных педагогических исследований к концу XX века произошел переход от «методологии единичного» к «методологии общего», произошедший и означающий смену парадигмы изучения одной страны по отдельности на изучение национальных особенностей в контексте региона, в который она входит, либо всего мира [19]. С учетом данного методологического ракурса авторы выбрали для анализа Гонконг и Финляндию, ориентируясь на контексты и смыслы отношений «Восток – Запад», тем более, что в разнообразной по своим климатическим, национальным, культурным и ценностным особенностям Российской Федерации можно найти много параллелей с этими контекстами.

Соответственно методологическому подходу Д. Гру, разделяемому авторами статьи, необходимо «...изучать международные и национальные образовательные реалии в их глобальном контексте при помощи метода сравнения как в познавательных целях, так и с прагматичной задачей понять насущные проблемы, чтобы улучшить существующее положение в образовании» [20, с. 19]. Аналогичные высказывания наблюдаются и у отечественных ученых [21].

В ходе исследования авторы опирались на социокультурный подход к организации системы дополнительного профессионального педагогического образования, концепции непрерывного и неформального обучения через всю жизнь, а также методологические подходы к современному сравнительно-педагогическим исследованиям (Е. И. Бражник, Б. А. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, А. А. Супрунова и др.), предполагающие соответствующие методы: анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение, обобщение, объективация, интерпретация и объяснение, моделирование педагогических явлений и свойственных изучаемому явлению (явлениям) связей и отношений, метод объективации [20; 22–24]. Из перечисленных методов, по мнению исследователей, метод объективации для проведения сравнительно-педагогических исследований должен быть приоритетным. При его реализации изучение и сопоставление различных систем образования должно быть абстрагированным, логически строгим и лишенным оценочных личностных суждений [21; 25].

Результаты исследования

Обзор литературных источников позволил обосновать целевое исследование вопроса профессионального развития учителей в Гонконге и Финляндии следующими позициями.

Гонконг

Правительство Гонконга считает приоритетным направлением в развитии и модернизации национальной системы образования подготовку педагогов с высоким уровнем квалификации и мотивации профессиональной деятельности. В частности, это выражается в формировании ответственного отношения к профессии учителя, приверженности и верности ей, что в конечном итоге значительно способствует повышению качества образования [11; 17].

Для педагогики Гонконга характерны представления о том, что результаты обучения напрямую зависят от качества образования, которое сами учителя получают в процессе своей профессиональной подготовки, а также на протяжении всей профессиональной карьеры. Последовательная реализация данного подхода на уровне государственной политики характеризуется тем, что Гонконг стабильно демонстрирует высокие результаты в сравнительных международных исследованиях учебных достижений и качества школьного образования. К примеру, страна относится к числу лидеров по результатам Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и Международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), которые регулярно проводятся Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Для выявления факторов, обусловивших высокие и устойчивые успехи в сфере школьного образования, исследователи во всем мире изучают особенности развития кадрового потенциала Гонконга с целью трансляции передового опыта в системы образования других стран мира [4; 11, 26; 27].

Гонконгская система профессионального развития учителей соответствует современным мировым тенденциям, проявляя гибкость в заимствовании эффективного зарубежного опыта (преимущественно стран англосферы – Великобритании⁸, США, Австралии, Канады, Австралии, Новой Зеландии), который экологично адаптируется к национальным культурным ценностям. Система ценностей, традиционная для Гонконга, включает в себя конфуцианство как основу и англосаксонские традиции, в том числе определенные элементы протестантской этики, которые сформировались и закрепились под влиянием британской колонизации. Примечательно, что ценностно-нравственные основы этих, казалось бы, совершенно различных по своей истории и географии философско-религиозных и культурных наследий смогли составить вполне органичное и непротиворечивое сочетание. Это обеспечивает определенную открытость Гонконга передовому опыту. При этом такая открытость избирательна: заимствуются лишь те инновации, которые соответствуют базовым ценностям, уходящим своими корнями в традиционную культуру и философию. В сфере образования это проявляется в высокой степени уважения к учителям и образованию в целом, а также в неразрывной связи образованности и нравственности, носителем которой непременно должен быть учитель. В связи с этим учителя не только обладают высоким социальным статусом, но и чувствуют себя обязанными служить обществу, оправдывая возложенные на них ожидания и высокие требования к их моральным качествам [4; 15; 16; 18].

⁸ Великобритания не входит в число стран-лидеров, но уверенно держится во второй десятке по рейтингам в сфере школьного образования. Недостаточно высокие результаты учащихся школ объясняются негибкостью системы образования и проблемами с профессиональной подготовкой учителей и директоров школ.

Финляндия

Система образования Финляндии последние 25 лет является образцовой моделью для остального мира. Качество образовательных результатов связывается с серьезными революционными изменениями всей системы образования.

Результаты исследования в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), реализуемой Организацией экономического сотрудничества и развития (англ. Organisation for Economic Co-operation and Development), показывают, что Финляндия наравне с Сингапуром и Гонконгом входит в число лидирующих стран⁹.

Ключевыми характеристиками системы образования в этой стране, являются: качество, эффективность, справедливость, интернационализация. В финской системе образования сильна связь всех его сегментов – от детских садов до вузов. Между различными ступенями образования обеспечены «безболезненные переходы» (например, их облегчает минимизация числа экзаменов). Кроме того, справедливость образования в Финляндии означает, что оно является инструментом обеспечения социального равенства – культурного, территориального и содержательного. К примеру, в средней школе запрещена дифференциация классов. Это подтверждается результатами PISA, отражающими, что в Финляндии успеваемость детей менее всего зависит от уровня доходов их семей [15; 28; 29].

Модель профессионального развития учителей в Гонконге

Модель профессионального развития учителей в Гонконге претерпела изменения с 1980-х годов. Современная ее версия, «модель непрерывного обучения», которая начала выстраиваться с начала XXI века, сохраняет определенные элементы двух предшествующих моделей «знаниевой» и «мультифункциональной» в силу традиционных социальных установок, обусловленных культурой конфуцианства, традиционным уважением к знанию и образованным людям. Концептуальные изменения гонконгской модели происходили под влиянием новых тенденций, складывающихся в системах образования англоязычных стран. Эта национальная модель постепенно трансформировалась с точки зрения позиционирования роли учителя следующим образом: от роли «учитель-работник» до «учитель-поставщик качественного образования», а затем «учитель – субъект непрерывного обучения, мотивированный к интенсивному сотрудничеству в этом обучении». Источники непрерывного обучения – собственный опыт и профессиональные практики, которые изучаются с целью дальнейшего совершенствования [4].

Основные характеристики рассматриваемой модели профессионального развития учителей в Гонконге могут быть представлены блоками: профессиональное образование, форматы и практики профессионального развития.

⁹ OECD, Education at a Glance 2014 – Country Note: Finland. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/Finland-EAG2014-Country-Note.pdf> (дата обращения: 29.07.2019).

1. Профессиональное образование. В течение последних 15 лет учителя Гонконга обязательно должны обладать степенью бакалавра, для получения которой им необходимо проходить педагогическую практику продолжительностью от 3,5 до 4 месяцев. Постоянно растет число школьных учителей, имеющих высшее образование со степенью магистра [11]. Их подготовка осуществляется в ведущих университетах страны, среди которых существует и вуз, специализирующийся исключительно на педагогическом образовании. Им является Университет образования Гонконга, учрежденный в 1994 году, который к настоящему времени стал одним из лидирующих высших учебных заведений страны, пользующийся успехом и у зарубежных студентов. Он входит в число восьми вузов, которые субсидируются Комитетом Гонконга по университетским грантам. При этом особенности образования в университете и других вузах Гонконга традиционно имеют значительное сходство с педагогическим образованием в Великобритании.

Помимо получения высшего образования гонконгские учителя должны дополнительно получить подтверждение своего профессионального статуса. Так, для работы в школе каждый дипломированный педагог проходит соответствующую регистрацию либо как «зарегистрированный учитель» («registered» teacher), либо как обладатель разрешения на преподавание («permitted teacher»). Регистрацию проводит государственное Бюро образования – организация, ответственная за реализацию политики в сфере образования Гонконга. Статус квалифицированного учителя, присваиваемый данной организацией, дает право на работу, но не предполагает гарантий трудоустройства. Он присваивается без учета преподаваемого предмета, подтверждая наличие определенных требований к уровню подготовки. Статус «permitted» teacher аналогичен запасной сертификации (emergency certification/emergency permit) в США [11].

Уже с 2003 года Консультативным комитетом по образованию и квалификации учителей АСТЕО (The Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications) были разработаны и внедрены в практику подготовки педагогических кадров рекомендации по формированию структуры компетенций учителей в процессе их непрерывного профессионального развития. Согласно официальной позиции комитета, реформы в сфере образования являются эффективными только тогда, когда они проводятся преподавательским составом с высоким уровнем профессионализма. В дальнейшем комитет АСТЕО по инициативе вышеупомянутого Бюро образования провел к 2009 году редактирование и совершенствование рамочного документа, где сформулирована и регламентирована структура компетенций учителя (Teacher Competency Framework), базовая для профессионального стандарта. Профессиональные компетенции учителей оцениваются по четырем направлениям: обучение и преподавание, развитие школы, развитие обучающихся, а также профессиональные заслуги и взаимоотношения. Предполагается, что многомерная структура компетенций призвана охватить всю сложность работы учителей. Дополнительно указан ряд требований к профессиональной квалификации и компетенциям учителей китайского и английского языков [11].

Как уже было упомянуто выше, профессия учителя в Гонконге относится к числу престижных и уважаемых, причем высокий социальный статус сопряжен со столь же высокими ожиданиями: общество предъявляет повышенные требования как к профессионализму, так и к морально-нравственным качествам [11]. В связи с этим на всех уровнях профессионального образования учителей уделяется значительное внимание воспитательной деятельности, а у работающих педагогов – поддержанию «приверженности профессии». Регламентирует морально-нравственные нормы и социальную ответственность за их соблюдение Кодекс профессиональной этики педагога (a Code of Practice), обязательный для исполнения всеми учителями Гонконга [30].

2. *Форматы профессионального развития.* Исследователи выделяют следующие форматы профессионального развития учителей: стандартизированный, локальный (внутришкольный, межшкольный, на базе ресурсных центров) и персонафицированный (самонаправляемый) [31, с. 19].

Национальная модель профессионального развития учителей в Гонконге включает только два формата из трех общепринятых в мировых системах образования: стандартизированный и локальный. Формат персонафицированного (самонаправляемого) профессионального развития в гонконгской модели не представлен. Следует заметить, что также отсутствует понятие автономии в обучении. В силу культурных традиций популярным остается стандартизированный формат, в реализации которого применяется централизованный подход транслирования информации и тиражирования заданных умений, навыков, компетенций на широкую аудиторию слушателей. В 1980-х стандартизация способствовала бесперебойному обеспечению кадрами системы образования и обучению неквалифицированных педагогов. В 1990-х годах политические установки предопределили смещение фокуса с количества на качество подготовки учителей, что нашло свое отражение в «мультифункциональной модели» с направленностью педагогического процесса на личностный рост учеников, формирование и развитие их моральных качеств, готовности (физической, эмоциональной и умственной) к взрослой жизни.

Практики профессионального развития

Аналитический обзор практик, характерных для современных форматов и моделей профессионального развития учителей¹⁰ [18;30], позволил представить наиболее популярные и эффективные из них в системе образования Гонконга:

- Активные мини-исследования (анализ результатов собственной преподавательской деятельности);
- Менторство/наставничество как основа обязательной программы «входа в профессию» для молодых учителей;
- Профессиональное общение через социальные сети в интернете;
- Интенсивное взаимодействие педагогов внутри коллектива: совместное обсуждение наиболее актуальных книг и статей, обмен

¹⁰ Pamphlet on ACTEQ's teacher Induction Scheme [Internet]. 2014 [cited 2019 Jul 29]. Available from: https://mafiadoc.com/pamphlet-on-acteq39s-teacher-induction-scheme_59bb0fe71723dddbbc635b0e7.html.

мнениями, коллективное проектирование исследований и учебных программ, а также планирование учебных занятий, наблюдение за ними и анализ проведенных уроков;

- Стажировки, открытые уроки, обмен опытом;
- Мастер-классы и краткосрочные курсы.

Представленный набор общепринятых в Гонконге практик можно рассматривать в качестве основы мотивационных механизмов учительского роста и развития «в действии», которые опираются на культурные, исторические и религиозные особенности и ценности страны. К ним относятся: потребность в интенсивном общении и чувстве причастности (выстраивание отношений по 5 базовым линиям в конфуцианстве: правитель – подчиненные, отцы и сыновья, старшие и младшие, мужья и жены, друзья); значимость поддержки и одобрения со стороны других, готовность оказать поддержку и помощь (путь к духовному совершенствованию конфуцианстве и буддизме лежит через помощь другим людям); древние восточные традиции почитания философов и гуманитариев.

Модель профессионального развития учителей на примере системы образования Финляндии

Ключевые характеристики финской модели профессионального развития учителей выглядят следующим образом.

1. *Престиж профессии.* Работа учителя в Финляндии – уважаема, престижна и является одной из самых привлекательных для молодежи. Учебная программа для учителей основывается на полной автономии, что в Финляндии характерно только для самых престижных профессий. Учителя в Финляндии редко покидают профессию: на протяжении всей профессиональной карьеры в сфере образования работают около 90% педагогов. Примечательно, что участие учителей в продолженном (непрерывном) образовании в Финляндии не оказывает влияния на их карьерный рост или сумму заработной платы, но востребовано, так как позволяет им поддерживать свой профессионализм. Ответственность за профессиональный рост учителей несут работодатели в лице руководителей образовательных организаций и муниципальных комитетов [9].

2. *Вузовская система подготовки учителей.* Финское правительство перевело всю подготовку учителей в университеты, что повышает престижность профессии и определяет успешность карьерного роста. Будущие педагоги могут получить образование в 11 университетах страны. Все претенденты на профессию учителя в Финляндии должны иметь как минимум магистерскую степень. Университеты также предлагают различные модули повышения квалификации и переподготовки учителей (по отдельным дисциплинам, педагогике, междисциплинарным курсам и др.), долгосрочные курсы для овладения компетенциями, позволяющими работать с детьми с особыми образовательными потребностями [13].

3. *Стандарты вхождения в профессию и непрерывность педагогического образования.* В Финляндии установлены высокие стандарты вхождения в учительскую профессию, начиная с поступления на педагогические

специальности в вузы и заканчивая трудоустройством. Финская система педагогического образования допускает к учебе только каждого десятого абитуриента (поступают только самые успешные выпускники). Рейтинг абитуриентов включает участие в дополнительном образовании, оценки за экзамен на аттестат зрелости (сдается за курс средней школы) и проявленные способности к преподаванию. Модель непрерывного профессионального педагогического развития включает 3 фазы – педагогическое образование, «вход» в профессию (3-5 лет работы после окончания университета), дополнительное профессиональное педагогическое образование. При этом специалисты отмечают как слабое звено отсутствие системы поддержки молодых учителей на этапе «входа в профессию» [13].

4. *Практическая направленность проектной модели профессионального развития учителя.* Подготовка учителя предполагает обширную практику (от 15 до 25% всей программы подготовки учителя) и ее рефлексию (с 2008 г. включен обязательный курс по формирующему оцениванию) в проектной деятельности. До получения диплома студенты в течение года должны проработать в школах, закрепленных за их университетами, или в школах-партнерах. Программы подготовки студентов по педагогическим специальностям включают поддержку инноваций и творчества, развитие компетенций в области дизайна и проектирования учебных программ, а также организации и проведения исследований [30].

5. *Научно-исследовательская направленность.* Особенностью как вузовского этапа обучения, так и послевузовской системы профессионального педагогического развития является ориентация на научно-исследовательскую деятельность. Каждый студент принимает участие в научных семинарах и проектах, используя на практике разнообразные актуальные исследовательские подходы и методы. Так закладываются основы научно-исследовательского и аналитического подходов к собственной профессиональной деятельности, которые позволяют в процессе преподавания создавать обучающую среду [13; 30].

6. *Персонификация системы профессионального развития учителя.* Управление системой школьного образования построено на автономии и самостоятельности школ и учителей с отсутствием уровней карьерного развития учителя. Успешные учителя могут стать директорами школы при их назначении на должность муниципалитетом (при этом главная обязанность директора – распределять и контролировать бюджет школы). В 2010 году Министерство образования Финляндии выделило 27 миллионов долларов на создание национальной системы непрерывного профессионального развития учительского корпуса и обеспечение равенства образовательных возможностей для всех учителей. Университетам рекомендовано уделять особое внимание работе наставников и менторов со студентами педагогических специальностей. Данные меры должны обеспечить новый подход к введению в профессию и развивать у студентов умение планировать свое профессиональное развитие. Особенно менторское сопровождение важно для студентов при переходе от обучения, практик и стажировок к постоянной работе. В целях системной поддержки трудоустройства и про-

фессиональной адаптации выпускников педагогических вузов в Финляндии развивается национальная менторская сеть [13; 29].

7. *Практики использования ресурсов партнерских отношений и мультипрофессионального сотрудничества.* В Финляндии содержание программ профессионального развития учителей носит многосторонний проектный характер. Практикуются такие виды деятельности по развитию профессионализма педагогов, как организация педагогических тренингов, проведение и анализ открытых уроков. Однако прежние практики в рамках методических дней или краткосрочных курсов не способны обеспечить интеграцию профессионального роста учителя и развития школы как организации. Такая интеграция рассматривается в качестве идеологической основы дополнительного профессионального педагогического образования [13].

Наибольший интерес у педагогов вызывает проектная деятельность с элементами мейкерства¹¹, направленная на комплексное развитие школы и предполагающая использование информационно-коммуникационных технологий. В подобных долгосрочных и широкомасштабных проектах профессиональный рост отдельного учителя происходит на основе интенсивных взаимодействий с социальными партнерами и мультипрофессиональным сообществом (университетскими педагогами-исследователями, социальными работниками, школьными психологами, специалистами сферы здравоохранения). Содержание проектов в большей степени отражает потребности образования на местах (образование детей с ограниченными возможностями здоровья, обучение одаренных школьников и др.). В проектной деятельности ученики овладевают знаниями, умениями и навыками самостоятельного принятия решений и работы в коллективе, планирования и поэтапного достижения долговременных целей. Это обеспечивает высокую результативность обучения и воспитания, которая в то же время требует высокого профессионализма педагогов, включая определенный уровень компетентности в области психологии [32].

В ходе реализации проектов формируются и развиваются компетенции XXI века как у школьников, так и у педагогов, выстраивается диалог инновационного школьного сообщества с партнерскими организациями (домами престарелых, детскими садами, библиотеками и др.), местными властями (муниципальными, городскими) и университетскими педагогами-исследователями; создаются площадки для совместных дискуссий («биполярного процесса») и последовательного формирования культуры профессионального общения и сотрудничества [33].

В профессиональном развитии учителей не только Финляндии, но и почти всех европейских стран, большую роль играют разнообразные специализированные образовательные центры педагогической поддержки

¹¹ Проект рассматривается как базовая единица мейкерства – соответствующей деятельности мейкера по созданию собственного продукта (термин «мейкер» был впервые использован Д. Доэрты для обозначения людей, которые с удовольствием занимаются индивидуальным производством, проектированием и созданием чего-либо своими руками).

государственных и частных учреждений, корпораций и фирм, а также общества, союзы, ассоциации и другие профессиональные объединения педагогов [9].

Мультипрофессиональное сотрудничество в Финляндии активно происходит в рамках STEM-образования (от аббревиатуры «Science, Technology, Engineering, Mathematics», что означает «Наука, Технология, Инженерия, Математика»), которое берет свое начало в 1990-х годах и основывается на комплексном междисциплинарном подходе с проектным обучением, сочетающим в себе естественные науки с технологиями, инженерией и математикой. Финское название программы, реализующей STEM-подход в образовании – LUMA: аббревиатура от финского термина «luonnontieteet», обозначающего естественные науки и математику. Термин означает интеграцию этих научных дисциплин и отражает современную тенденцию соединения технологий. В период с 1996 по 2002 год программа LUMA была проектом развития образования в области науки, координируемой Национальным советом образования Финляндии. Цель проекта заключалась в повышении уровня научного образования, совершенствовании образовательной практики и повышении интереса к науке и технике. В 2003 году в Университете Хельсинки был создан первый LUMA-Центр. С тех пор двенадцать других центров LUMA были открыты в разных университетах страны к началу 2018 года. Среди них в 2013 году был создан Центр LUMA Finland в качестве зонтичной организации всех центров LUMA в финских университетах и университетских городках для укрепления и продвижения их сотрудничества на национальном и международном уровнях. Для педагогов издается международный журнал LUMAT об образовательных технологиях STEM, где публикуются исследовательские материалы разной направленности. Центр LUMA Finland разделяет озабоченность общественности по поводу уровня компетентности педагогов в области математики, науки и техники и их недостаточного количества.

Обсуждение и заключение

В результате исследования вопроса профессионального развития учителей в Гонконге и Финляндии авторами выявлены успешные кросс-культурные практики: активные исследования, проектная деятельность, мейкерство, менторство/наставничество, профессиональное/мультипрофессиональное общение и обмен опытом через соцсети, стажировки, открытые уроки, мастер-классы, краткосрочные и долгосрочные курсы и др.) и специфика их применения в зависимости от культурно-исторических, национальных и религиозных традиций страны.

Механизмы мотивации к успешной профессиональной деятельности учителя детерминированы культурно-историческими особенностями и ценностями, что проявляется в популярности/непопулярности определенных форматов и соответствующих практик профессионального развития. Так, широкое использование социальных сетей, практик менторства и наставничества в Гонконге обусловлено традиционно сложившейся потребностью в интенсивном общении и чувстве причастности, значимостью поддержки

и одобрения со стороны других, готовностью оказать поддержку и помощь. Популярность стандартизированного формата при полном отсутствии персонифицированного формата и широкое применение практик менторства/наставничества в Гонконге объясняется историческим выстраиванием коллективистских отношений в соответствии с восточными религиозными традициями. Популярность же персонифицированного формата в Финляндии, с одной стороны, определяет персонификацию системы профессионального развития учителя как ключевую характеристику успешности, но, с другой стороны, затрудняет применение эффективных практик менторства и наставничества, делая этап «входа в профессию» наиболее слабым звеном в развитии кадрового потенциала школ.

Представленные практики рассматриваются авторами в качестве основы формирования «в действии» мотивационных механизмов непрерывного профессионального развития педагогических работников общеобразовательных организаций.

Сравнительный анализ моделей национальных систем профессионального развития учителей в Гонконге и Финляндии позволил выявить следующие характеристики, обеспечивающие высокие результаты обучения школьников, качество педагогического образования и дополнительного профессионального педагогического образования в представленных странах:

- ужесточение правил отбора на педагогические специальности;
- расширение компонента педагогической практики в процессе обучения;
- включение исследовательского компонента в программы подготовки на вузовском и послевузовском этапах профессионального развития;
- практическая ориентированность программ профессионального развития;
- актуализация проблематики конкретных групп учителей в локальном формате профессионального развития и соответствующий перенос программ профессионального развития из стандартизированного в локальный формат (а именно в школы, межшкольные центры, ресурсные центры, центры развития компетенций, образовательные центры и др.);
- развитие среды профессионального и мультипрофессионального общения;
- создание систем непрерывного профессионального развития учителей;
- осознание особой актуальности программ «входа в профессию» как динамично развивающегося компонента системы непрерывного профессионального развития;
- подготовка менторов и наставников (идея создания модели менторской сети) с целью обеспечения эффективности введения молодых специалистов в профессию.

Эти характеристики могут рассматриваться в качестве ориентиров для формирования и внедрения национальной системы учительского роста в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Куприянова Т. В. Формирование национальной системы учительского роста: правовые и социальные аспекты проблемы // Психологическая наука и образование. 2017. Т.22. № 4. С. 22–26. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu/2017/n4/Kupriyanova_full.shtml (дата обращения: 29.07.2019).
2. Guskey T. R. Professional development and teacher change // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2002. 8(3). P. 381–391.
3. Speck M., & Knipe C. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005. 184 p.
4. Lam B. H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy // *Psychology, Society and Education*. 2015. 7(3). P. 298–304.
5. Bautista A., Wong J., & Gopinathan S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape // *Psychology, Society and Education*. 2015. 7(3). Pp. 311–326.
6. Новоселова С. Ю., Потемкина Т. В., Болотина Т. В., Грачева Л. Ю. Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016. № 5. С.55–60.
7. Новоселова С. Ю., Потемкина Т. В., Болотина Т. В., Грачева Л. Ю. Международный опыт поддержки школ с низкими результатами обучения как ресурс повышения качества российского образования // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2016. №. 4. С.1–8. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26687424> (дата обращения: 29.07.2019).
8. Новоселова С. Ю., Болотина Т. В., Потемкина Т. В., Грачева Л. Ю. Обзор мирового опыта выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования // *Вестник «Орлеу»*. Kst. 2016. № 4 (14). С. 11–20. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059943>(дата обращения: 29.07.2019).
9. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом // *Ярославский педагогический вестник*. 2011. №1. (Психолого-педагогические науки). С.209–212.
10. Грачева Л. Ю., Зайцева А. В. Основные содержательные направления повышения квалификации педагогов за рубежом: опыт института развития карьеры в Великобритании // *Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование*. 2015. Вып. 3. С.137–145.
11. Матвеева Е. Ф. Современные мировые тенденции в системе подготовки и повышения квалификации учителей в Гонконге // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 2 (26). С. 175-180 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-mirovye-tendentsii-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-gonkonge> (дата обращения: 29.07.2019).
12. Слюсаренко В. А. Опыт реализации национальной системы учительского роста (на материале Австралии) // *Интернет-журнал «Мир нау-*

ки». 2018. №1. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN118.pdf> (дата обращения: 29.07.2019).

13. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach // *Psychology, Society and Education*. 2015. 7(3). P. 278–294.

14. Grubb N., Marit Jahr H., Neumuller J., Field S. Equity in Education // *Thematic Review: Finland. Country Note. Review visit*. 2005. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.oecd.org/finland/36376641.pdf> (дата обращения: 29.07.2019).

15. Penfold P., & van der Veen R. Investigating Learning Approaches of Confucian Heritage Culture Students and teachers' Perspectives in Hong Kong // *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 2014. 14(1). P. 69–86.

16. Hargreaves E., Berry R., Lai Y. C., Leung P., Scott D., & Stobart G. Teachers' experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong // *Teacher Development*. 2013. 17(1). P. 19–34.

17. Choi P. L., & Tang S. Y. F. Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007 // *Teaching and teacher Education*. 2009. 25(5). P. 767–777.

18. Quang T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context // *Asia Leadership Roundtable*. Singapore. 2016. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2016/paper/Paper_byDrTerrenceQUONG.pdf (дата обращения: 29.07.2019).

19. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. 2005. № 1. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения: 29.07.2019).

20. Groux D., Perez S., Porcher L., D. Rust V., Tasaki N. Dictionnaire d'éducation compare. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/44831974_Dictionnaire_d'education_comparee (дата обращения: 29.07.2019).

21. Дудко С. А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018. Т. 1. № 1 (46). С.60–71. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metodologii-sovremennyh-sravnitel'no-pedagogicheskikh-issledovaniy-v-rossii-i-frantsii> (дата обращения: 29.07.2019).

22. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Издательство УРАО, 2003. 208 с.

23. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М.: Прометей. 2014. 162 с.

24. Супрунова Л. Л. Функции сравнительных педагогических исследований в регионах РФ // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 1. С. 63–77.

25. Porcher L., Groux D. Littérature et éducation comparée // *La revue française d'éducation comparée*. 2014. № 12. С. 22–29.

26. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–61.

27. Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М. Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 7–25. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://goo.gl/gIXHfi> (дата обращения: 29.07.2019).

28. Kumpulainen K., & Lankinen T. Striving for educational equity and excellence: Evaluation and assessment in Finnish basic education. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. P. 69–81.

29. Niemi H. Purposeful policy and practice for equity and quality – a Finnish case. In S. K. Lee, W. O. Lee., E. L. Low (Eds.). *Education Policy Innovations: Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*. Singapore: Springer Singapore, 2014. P. 103–121.

30. Ingersoll M. R. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_pubs (дата обращения: 29.07.2019).

31. Gaible E., Burns M. *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank, 2005. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html> (дата обращения: 29.07.2019).

32. Баграмян Э. Р., Занковский А. Н., Цыганкова М. Н. Психолого-акмеологические аспекты профессионального развития педагогов-психологов в рамках системы непрерывного профессионального образования // Человеческий капитал. 2019. № 4. С. 428–437.

33. Korhonen T., Lavonen J., Kukkonen M., Sormunen K., Juuti, K. The Innovative School as an Environment for the Design of Educational Innovations. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen, M. Vivitsou (Eds.). *Finnish Innovations & Technologies in Schools: Towards New Ecosystems of Learning*. Rotterdam, NL: Sense Publishers. 2014. P. 38–56.

References

1. Kupriyanova T. V. Formation of a national system of teacher's growth: Legal and social aspects of a problem. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2017 [cited 2019 Jul 29]; 22 (4): 22–26. Available from: http://psyjournals.ru/psyedu/2017/n4/Kupriyanova_full.shtml (In Russ.)

2. Guskey T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2002; 8 (3): 381–391.

3. Speck M., Knipe C. *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools*. Thousand Oaks: Corwin Press; 2005. 184 p.

4. Lam B. H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: The role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*. 2015; 7 (3): 298–304.

5. Bautista A., Wong J., Gopinathan S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*. 2015; 7 (3): 311–326.

6. Novoselova S. Y., Potemkina T. V., Bolotina T. V., Gracheva L. Y. Research Note of the international practice of support of schools with low results of training. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2016; 5: 55–60. (In Russ.)

7. Novoselova S. Y., Potemkina T. V., Bolotina T. V., Gracheva L. Y. International experience of supporting schools with low learning outcomes as a resource for improving the quality of Russian education. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Additional Professional Pedagogical Education* [Internet]. 2016 [cited 2019 Jul 29]; 4: 1–8. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26687424> (In Russ.)

8. Novoselova S. Yu., Bolotina T. V., Potemkina T. V., Gracheva L. Yu. The review of international experience of alignment of opportunities of students on receiving quality education. *Vestnik «Ørlew» = Bulletin of the «Ørlew»* [Internet]. 2016 [cited 2019 Jul 29]; 4 (14): 11–20. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29059943> (In Russ.)

9. Dzhemileva N. N. Comparative analysis of professional development of teachers abroad. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2011; 2 (1): 209–212. (In Russ.)

10. Gracheva L. Yu., Zajceva A. V. Main substantial directions of professional development of teachers abroad: experience of institute of development of career in Great Britain. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Additional Professional Pedagogical Education*. 2015; 3: 137–145. (In Russ.)

11. Matveeva E. F. Modern world tendencies in the system of pre-service and advanced training of teachers in Hong Kong. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad* [Internet]. 2017 [cited 2019 Jul 29]; 2 (26): 175–180. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-mirovye-tendentsii-v-sisteme-podgotovki-i-povysheniya-kvalifikatsii-uchiteley-v-gonkonge> (In Russ.)

12. Slyusarenko V. A. The experience of creating a national professional advancement system for teachers (on the basis of Australia). *Internet-zhurnal «Mir nauki» = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2018; 1. Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN118.pdf> (In Russ.)

13. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*. 2015; 7 (3): 278–294.

14. Grubb N., Marit Jahr H., Neumuller J., Field S. Equity in Education. *Thematic Review: Finland. Country Note. Review visit* [Internet]. 2006 [cited 2019 Jul 29]. Available from: <https://www.oecd.org/finland/36376641.pdf>

15. Penfold P., van der Veen R. Investigating learning approaches of Confucian heritage culture students and teachers' perspectives in Hong Kong. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. 2014; 14 (1): 69–86.

16. Hargreaves E., Berry R., Lai Y. C., Leung P., Scott D., Stobart G. Teachers' experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*. 2013; 17 (1): 19–34.
17. Choi P. L., Tang S. Y. F. Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*. 2009; 25 (5): 767–777.
18. Quang T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context. *Asia Leadership Roundtable* [Internet]. Singapore; 2016 [cited 2019 Jul 29]. Available from: https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2016/paper/Paper_byDrTerrenceQUONG.pdf.
19. Brazhnik E. I. Features of methodology of comparative pedagogical researches. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn = Letters to Emission. Offline* [Internet]. 2005 [cited 2019 Jul 29]; 1. Available from: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (In Russ.)
20. Groux D., Perez S., Porcher L., D. Rust V., Tasaki N. Dictionnaire d'éducation comparée = Dictionary of compared education [Internet]. 2019 [cited 2019 Jul 29]. Available from: https://www.researchgate.net/publication/44831974_Dictionnaire_d'education_comparee
21. Dudko S. A. Peculiarities of the methodology of contemporary comparative-pedagogical studies in Russia and France. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogics* [Internet]. 2018 [cited 2019 Jul 29]; 1 (46): 60–71. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobenosti-metodologii-sovremennyh-sravnitel'no-pedagogicheskikh-issledovaniy-v-rossii-i-frantsii> (In Russ.)
22. Vulfson B. L. Sravnitel'naya pedagogika: istoriya i sovremennye problemy = Comparative pedagogics: History and modern problems. Moscow: Izdatel'stvo URAO; 2003. 208 p. (In Russ.)
23. Dzhurinskij A. N. Sravnitel'naya pedagogika. Vzgljad iz Rossii = Comparative pedagogics. A look from Russia. Moscow: Publishing House Prometej; 2014. 162 p. (In Russ.)
24. Suprunova L. L. Functions of comparative pedagogical researches in regions of the Russian Federation. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogics*. 2012; 1: 63–77. (In Russ.)
25. Porcher L., Groux D. Literature and compared education. *Littérature et éducation compare = The French Magazine of Compared Education*. 2014; 12: 22–29.
26. Barber M., Murshed M. How to achieve steadily quality training at schools. Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world. *Voprosy obrazovaniya = Issues of Education*. 2008; 3: 7–61. (In Russ.)
27. Mourshed M., Chijioko Ch., Barber M. How the worlds most improved school systems keep getting better. Translated by N. Mikshina. *Voprosy obrazovaniya = Issues of Education* [Internet]. 2011 [cited 2019 Jul 29]; 1: 7–25. Available from: <https://goo.gl/gIXHfi> (In Russ.)
28. Kumpulainen K., Lankinen T. Striving for educational equity and excellence: Evaluation and assessment in Finnish basic education. *Miracle of education:*

The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools). Ed. by H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers; 2012. p. 69–81.

29. Niemi H. Purposeful policy and practice for equity and quality – a Finnish case. *Education Policy Innovations: Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*). Ed. by S. K. Lee, W. O. Lee., E. L. Low. Singapore: Springer Singapore; 2014. p. 103–121.

30. Ingersoll M. R. A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. *Consortium for Policy Research in Education* [Internet]. 2007 [cited 2019 Jul 29]. Available from: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=gse_pubs

31. Gaible E., Burns M. Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries [Internet]. Washington, DC: infoDev / World Bank; 2005 [cited 2019 Jul 29]. Available from: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>

32. Bagramyan E. R., Zankovskij A. N., Cygankova M. N. Psychological and acmeological aspects of professional development of educational psychologists in the framework of the system of continuous professional education. *Chelovecheskij kapital = Human Capital*. 2019; 4 (132): 428-437. (In Russ.)

33. Korhonen T., Lavonen J., Kukkonen M., Sormunen K., Juuti, K. The Innovative School as an Environment for the Design of Educational Innovations. *Finnish Innovations & Technologies in Schools: Towards New Ecosystems of Learning* [Internet]. Ed. by H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen, M. Vivitsou. Rotterdam: Sense Publishers; 2014. p. 38–56.

Информация об авторах:

Баграмян Эммануил Робертович – кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования Российской академии образования; Москва, Россия. E-mail: er.bagramyan60@gmail.com

Грачева Людмила Юрьевна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника отдела социально-гуманитарных технологий центра гуманитарных исследований и технологий. Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”; Москва, Россия. E-mail: ludmilagracheva1475@gmail.com

Дугарова Туяна Цыреновна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития личности ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»; Москва, Россия. E-mail: dugarovatts@mail.ru

Цыганкова Мария Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы Российского национального исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова; аналитик Лаборатории анализа состояния и перспектив развития образования Российской академии образования; Москва, Россия. E-mail: m9055095445@yandex.ru

Шевелёва Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией исследования образовательной политики ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»; Москва, Россия. E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru

Вклад соавторов:

Л. Ю. Грачева – 40 %, Э. Р. Баграмян – 25 %, М. Н. Цыганкова – 15 %;
Т. Ц. Дугарова – 10 %; Н. Н. Шевелева – 10 %.

Статья поступила в редакцию 05.10.2019; принята в печать 13.05.2020.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Emmanuel R. Bagramyan – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Centre for Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: er.bagramyan60@gmail.com

Lyudmila Y. Gracheva – Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Department of Social and Humanitarian Technologies, Centre for Humanitarian Research and Technology, National Research Nuclear University “MEPhI”, Moscow, Russia. E-mail: ludmilagracheva1475@gmail.com

Tuyana T. Dugarova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Personality Development Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: dugarovatts@mail.ru

Maria N. Tsygankova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Russian National Research Medical University named after N. I. Pirogov; Researcher at the Laboratory for Analysing the State and Prospects of Education Development, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: m9055095445@yandex.ru

Natalia N. Sheveleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Laboratory for the Study of Educational Policy, Moscow City Teachers’ Training University, Moscow, Russia. E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru

Contribution of the authors:

Л. Ю. Грачева – 40 %, Э. Р. Баграмян – 25 %, М. Н. Тсыганкова – 15 %, Т. Ц. Дугарова – 10 %, Н. Н. Шевелева – 10 %.

Received 05.10.2019; accepted for publication 13.05.2020.
The authors have read and approved the final manuscript.