

ГЛАВА 1.

Анализ подходов и методологических оснований разработки и внедрения профессиональных стандартов педагога за рубежом

Анализ литературы (Ingvarson L.C., 2012; Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013) показывает, что могут быть выделены различные цели разработки и использования стандартов деятельности педагогов.

Основные варианты использования стандартов включают в себя следующие:

- стандарт как образец лучшей практики педагогов;
- стандарт как гарантированный минимум качества педагогической деятельности;
- стандарт как согласованное понимание необходимого качества обучения обучающихся;
- стандарт как основание соотнесения деятельности конкретного педагога и профессионально признанного эталона практики;
- стандарт как инструмент оценки (самооценки) и профессионального развития на основе рефлексивного сопоставления собственной практики (портфолио) и стандарта;
- стандарт как инструмент дифференцированной оценки квалификации педагогов и разработки системы оплаты труда;
- стандарт как средство оценки выпускников педагогических программ и их сертификации (регистрации, лицензирования), а также и оценки (аккредитации) самих педагогических программ (программ подготовки педагогов).

Указанные выше варианты использования позволяют рассматривать стандарт педагогической деятельности как инструмент повышения качества работы педагогов.

В странах, не разработавших стандарты, те же задачи (оценки учителей, институтов их подготовки и развития профессиональной практики) решаются с помощью других инструментов. Так, например, в Бразилии — это методические указания по лучшей практике педагогов (guidelines for benchmarking), в Ю. Корее — индикаторы лицензирования начинающих учителей.

Стандарты могут быть условно разделены на два больших класса: обобщенных и специальных стандартов. В свою очередь, последние могут быть связаны с конкретным учебным предметом, уровнем обра-

зования (дошкольный, начальный, средний) или конкретной ступенью профессионального развития (стандарт молодого специалиста, педагога, учителя-эксперта).

Обобщенные стандарты (generic standards) могут использоваться в качестве концептуальной основы для построения специальных (частных) стандартов, например, предметных.

Специальные стандарты представлены в основном в США (по предметам и уровням общего образования), Чили (стандарт педагога начальной школы) и Австралии (по ступеням профессионального развития педагогов).

Стандарты должны представлять собой консенсус понимания профессиональным сообществом того, что оно понимает под хорошим преподаванием, но не должны навязывать конкретные стили и методы преподавания, что и обусловило большее распространение (Австралия, Англия, INTASC в США) именно обобщенных профессиональных стандартов педагога. Желание избежать излишней конкретизации в описании способов и методов преподавания привело к тому, что большинство авторов стандартов в разных странах использовали очень лаконичные формулировки и набор индикаторов (исключением являются стандарты NBPTS в США и стандарты учителя-лидера в Австралии), содержащие текст от одной до пяти страниц, объясняющих как надо понимать тот или иной стандарт. Например, стандарт педагога в Великобритании, введенный в новой редакции в 2012 году, представляет собой список из 10 тезисов, каждый из которых содержит 3—4 конкретизирующих их предложения.

Анализ стандартов педагогической деятельности, разработанных в разных странах, позволяет сформулировать набор критериев, которым отвечают те из них, которые оказывают положительное влияние на систему национального образования. Так, по мнению W. Louden (Louden W., 2000), профессиональные стандарты педагогов должны быть:

- краткими;
- «прозрачными» (ясными в плане ожиданий от деятельности педагогов);
- специфичными (для учебного предмета или ступени обучения обучающихся);
- контекстуализированными (показывающими в каком конкретном контексте учитель должен продемонстрировать профессиональные действия или как должны быть собраны свидетельства (артефакты) его профессиональной деятельности);
- сфокусированными на обучении и учении.

1.1. Содержание профессиональных стандартов педагога

Сравнительный анализ профессиональных стандартов педагогов, принятых и используемых в разных странах, позволяет выделить в них некоторую общую структуру и понять наличие общих и различных элементов содержания внутри этой структуры. Так, например, сравнительный анализ стандартов, проведенный в работе В. Pont (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals*, 2013), обобщающий стандарты педагогов в 7 странах (Австралии, Канаде, Чили, США, Великобритании, Мексики и Новой Зеландии, а также некоторых штатов внутри этих стран), показывает, что во всех этих странах стандарты содержат три основных раздела (*Domains*), показывающих: что должен знать педагог, что он должен уметь делать и какими ценностями он должен обладать. Конкретное содержание отдельных составляющих этих разделов в разных странах может несколько отличаться или называться иначе. Результаты сопоставительного анализа стандартов педагога приведены в таблице 1 (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals*, 2013).

Необходимо отметить, что структура профессиональных стандартов педагога, принятая в большинстве зарубежных стран, довольно сильно отличается от российской версии профессионального стандарта тем, что, во-первых, не является моделью профессиональной деятельности, в то время как в российском варианте предпринята попытка описания деятельности педагога через решение набора основных профессиональных задач, описанных в виде трудовых функций. Во-вторых, практически ни в одной зарубежной стране профессиональный стандарт педагога не описывает непосредственно трудовые функции педагога, необходимые для выполнения его должностных обязанностей и конкретизирующие, по сути, существовавшие ранее требования квалификационных справочников. Целью большинства зарубежных стандартов является, прежде всего, повышение качества профессиональной деятельности педагогов, а не конкретизация требований к выполнению их служебных обязанностей, вытекающих из «языка» трудовых функций, заданных макетом министерства труда.

Таблица 1

Содержание профессиональных стандартов педагогов в различных странах

	Австралия			Чили	США				Новая Зеландия		
	Австралия	Квинсленд	Виктория		Британская Колумбия (Канада)	НБPTS	INTASC	Калифорния		Техас	Англия
Знания. Дисциплинарное знание											
— Знание и понимание предмета (сформулированное в общем виде)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знание и понимание предмета (специфичное для каждого учебного предмета и ступени образования)				x	x	x		x			
— Понимает и использует знания о том, как обучающиеся учатся (теории обучения и развития)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает как преподавать предметное содержание	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает как использовать информационные технологии в обучении	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Действия. Педагогическая практика											
— Знает, оценивает и обучает в соответствии с индивидуальными характеристиками обучающихся (культурными различиями, предыдущим опытом, образовательными потребностями)	x		x		x	x	x	x	x	x	x
— Обеспечивает развитие высших психических функций у обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Планирует и реализует оценивание учения и обучения	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Создает и поддерживает образовательную среду, мотивирующую учение	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Формирует социальные ценности и этические нормы обучающихся		x		x		x		x			

	Австралия			Чили	США				Англия	Мексика	Новая Зеландия
	Австралия	Квинсленд	Виктория		NBPTS	INTASC	Калифорния	Texas			
— Внедряет демократические ценности в педагогическую практику в классе					x						
Ценности и профессиональная деятельность											
— Привержен обучению и развитию обучающихся			x	x	x						
— Подвергает рефлексии собственную практику	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает содержание и способы применения документов образовательной политики				x							x
— Привержен профессиональному развитию (непрерывное профессиональное образование)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Привержен и обеспечивает вклад в развитие школьного сообщества	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Обеспечивает вклад в развитие педагогической профессии	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает и применяет нормы этического поведения	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Способен выполнять административные задачи	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Разделяет высокие ожидания от обучения всех обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Ценит роль семьи в обучении и развитии обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

1.2. Как разрабатываются профессиональные стандарты педагога

В исследовательской литературе (Elmore R.F., 1996) выделяется два основных способа разработки документов образовательной политики, к которым можно отнести и разработку профессиональных стандартов. Во-первых, это способ «сверху-вниз», как правило, по инициативе правительства или министерства образования и, во-вторых, способ «снизу-вверх», при котором инициатива принадлежит тем стейкхолдерам, которые находятся ближе к образовательной практике (учителя и их профессиональные ассоциации). В случае профессиональных стандартов педагогов можно встретить оба указанных способа. В таких странах, как Великобритания, Чили, Мексика и Австралия стандарты разрабатывались и устанавливались централизованно, в то время как в США и Канаде стандарты разрабатывались организациями (преимущественно профессиональными ассоциациями учителей) и одновременно в некоторых случаях властями отдельных штатов, сосуществуя в профессиональном поле параллельно.

Среди стандартов, разработанных организациями и профессиональными ассоциациями, следует прежде всего отметить три наиболее известных американских стандарта:

1. Стандарт национального совета профессиональных педагогических стандартов (NBPTS).
2. Стандарт консорциума оценки и поддержки начинающих учителей (INTASC).
3. Стандарт совета по аккредитации педагогического образования (NCATE).

Примером такого способа разработки стандартов педагогов является модель, в которой стандарт разрабатывался рабочими группами, состоящими в основном из учителей. Такой способ разработки был широко использован при разработке стандартов NBPTS, в которых основными участниками рабочих групп были учителя, а также участники других рабочих групп по разработке стандартов обучения обучающихся (для обеспечения совместимости обоих видов стандартов). Группы были также дополнены экспертами по развитию обучающихся, экспертами в области педагогического образования и конкретных областей предметных знаний (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013).

В разработке мексиканских профессиональных стандартов педагога принимала участие рабочая группа в составе 16 человек, включая 4 педагогов, 2 экспертов в области педагогических технологий, 2 старших методистов, 1 директора школы, 3 сотрудников институтов повышения

квалификации, 1 представителя педагогического вуза и 3 чиновников министерства образования.

В дополнение к широкому участию учителей в разработке стандартов ряд авторов (Kleinhenz E., 2007) считает принципиально важным наличие научных обоснований закладываемой в стандарт модели «хорошего преподавания» (лучшей практики) и доказательств ее положительного влияния на обучение и развитие обучающихся. Другими словами, хороший профессиональный стандарт не может быть разработан лишь на основе мнений и суждений профессионалов о том, что они понимают под эффективным обучением (преподаванием). Такой стандарт нуждается в научных эмпирических данных, обосновывающих эффективность предлагаемой модели профессиональной деятельности педагогов. К сожалению, в большинстве имеющихся стандартов такие обоснования разработчиками в явном виде не приводятся. Исключениями являются мексиканский педагогический стандарт, формулирующий научные основания, на которых он построен, и в особенности стандарт INTASC (для начинающих американских учителей), в котором приводятся аннотации тех научных исследований, результаты которых использованы разработчиками при проектировании самого профессионального стандарта (Literature review for the INTASC Model Core Teaching Standards, 2011).

Еще одним важным моментом разработки профессиональных стандартов является то, какая организация является основным разработчиком стандартов. Конкретные сопоставительные данные об этом приведены в таблице 2.

Таблица 2

Организации-разработчики профессиональных стандартов педагога (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013)

Страна	Организация-разработчик	Описание
Великобритания	Департамент образования	Эквивалент министерства образования
США	Национальный совет профессиональных педагогических стандартов	Независимая НКО
	Национальный совет аккредитации педагогического образования	Независимая структура, объединяющая представителей 34 организаций (включая педагогов, администраторов образования, экспертов). Признается департаментом образования в качестве организа-

Страна	Организация-разработчик	Описание
		ции, сертифицирующей провайдеров подготовки педагогов
	Независимый консорциум по оценке и поддержке начинающих учителей	Консорциум аккредитационных и образовательных организаций
Мексика	Центр педагогических исследований	Независимый центр, разрабатывающий стандарты по заданию правительства
Австралия	Австралийский институт обучения и школьного лидерства	Общественная независимая структура, финансируемая правительством и министерством образования
Чили	Министерство образования (в части обобщенных стандартов), Университет Чили (в части предметных стандартов для будущих учителей)	Общие стандарты разрабатываются министерством во взаимодействии с профессиональными педагогическими ассоциациями, предметные стандарты — университетами от имени министерства образования

1.3. Обсуждение стандартов с профессиональным сообществом

Профессионально-общественное обсуждение централизованно разработанных профессиональных стандартов широко используется в разных странах в целях получения одобрения стандартов со стороны учителей. Так, например, австралийские профессиональные стандарты педагогов были предметом консультаций и обсуждений с момента начала их разработки в 2009 году. В обсуждении приняли участие чиновники и эксперты федерального и региональных уровней власти, представители профсоюзов, учителя и руководители образовательных организаций. Все поступившие замечания проходили всестороннюю оценку до 2010 года. В завершение стандарты были направлены на пилотную апробацию, в которой приняли участие более 6000 учителей и директоров из нескольких сотен школ из всех штатов страны. Координация и научное сопровождение всех этапов апробации осуществлялась Австралийским институтом обучения и лидерства в образовании (Australian Institute for Teaching and School Leadership) (Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers, 2014).

Примерно такая же схема широких консультаций и профессионально-общественных обсуждений была использована при внедрении стандартов педагогов в Новой Зеландии и Чили.

По мнению ряда авторов (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013*), именно наличие такого этапа широких консультаций и обсуждений отличает два принципиально разных способа внедрения стандартов: использование профессиональных стандартов для развития профессиональной идентичности и автономии профессионального педагогического сообщества (в случае обсуждения, консультаций и корректировок текста стандарта педагогами) или в качестве политики усиления внешнего контроля и регламентации профессиональной деятельности педагогов (в случае прямого внедрения стандарта с федерального уровня для его использования в неизменном виде в школах страны).

1.4. Использование стандарта в процедурах оценки деятельности педагогов

В большинстве стран мира оценка деятельности учителей контролируется на национальном уровне при участии местных или региональных властей. В большинстве стран с федеральным устройством, таких как США, Германия, Австралия, вопросы о том, как и какие компоненты деятельности педагогов должны оцениваться, решаются на региональном уровне. Целый ряд исследований (*Dinham S., 2008*) показывает, что процедура оценивания деятельности педагогов оказывается намного эффективнее, если она базируется на профессиональных стандартах педагогов. Такие системы оценивания (построенные на использовании профессиональных стандартов) (*Standard-based assessment*) воспринимаются профессиональным сообществом не как внешняя процедура, в которой оценка является самоцелью, а прежде всего как инструмент развития самой профессиональной деятельности, разработанный при участии профессионального сообщества и направленный на совершенствование этого сообщества. Процедура оценки деятельности педагогов на основе профессиональных стандартов может быть совершенно различной как по использованию собственно оценочных материалов (стандартизированные профессиональные тесты, наблюдение в классе, кейсы и подготовленные самим учителем портфолио, содержащие образцы его профессиональной деятельности), так и по последствиям их применения (связь с материальным вознаграждением, построение индивидуального плана профессионального развития, определение о готовности к переходу на определенную ступень профессиональной карьеры педагога).

В таблице 3 показаны основные варианты оценивания педагогов на основе профессиональных стандартов, получивших применение в различных странах (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013).

Таблица 3

**Оценка педагогов на основе профессиональных стандартов
в различных странах**

Страна	Основная цель оценки	Последствия	Инструменты	Организация
Австралия (Виктория)	Лицензирование начинающих учителей	Тест высоких ожиданий. В случае несдачи учитель не допускается к профессиональной деятельности	Представление доказательств готовности к профессиональной деятельности, собранных с помощью школы	Институт педагогики штата Виктория
Канада (Британская Колумбия)	Лицензирование начинающих учителей; аккредитация программ подготовки учителей	Оценка высоких ожиданий. Учитель не сможет приступить к профессиональной деятельности, если Союз учителей сочтет, что он не соответствует стандартам, или если он является выпускником неаккредитованной программы	Оценка профессиональной деятельности начинающего учителя или свидетельств его деятельности, предоставленных программой его подготовки. Панель экспертов, оценивающая программу подготовки	Университет, назначенный министерством образования
США	NBPTS: Сертификация работающих учителей	Зависит от конкретного штата	Стандартизированный тест, портфолио с образцами решения учителем типовых профессиональных задач	Национальный совет по профессиональным стандартам педагогов (NBPTS)
	NCATE: лицензирование программ	Зависит от конкретного штата.	Стандартизированные тесты. Инспекция.	Национальный Совет по аккредита-

Страна	Основная цель оценки	Последствия	Инструменты	Организация
	подготовки педагогов		Свидетельства, предоставляемые образовательной организацией	ции программ подготовки педагогов (NCATE)
	INTASC: профессиональные тесты для допуска к профессиональной деятельности	Зависит от конкретного штата	Профессиональные тесты. Портфолио	ETS, PEARSON
Великобритания (Англия)	Сертификация начинающих учителей; Оценка профессиональной деятельности работающих учителей; Оценка качества подготовки учителей и аккредитация институтов их подготовки	Оценка высоких ожиданий. В случае неудачи учитель не допускается к профессиональной практике; Последствия для оплаты труда учителя; Последствие для институтов подготовки вплоть до закрытия программ подготовки	Стандартизированные тесты оценки профессиональных навыков (Pearson). Портфолио, наблюдения на уроке сотрудниками Ofsted (аналог Росособнадзора)	Департамент образования. Директора школ, инспектор Ofsted
Мексика	Совершенствование качества профессиональной деятельности, профессиональное развитие учителей	Нет	Самооценка, взаимная оценка учителей коллегами	Коллеги, директора, супервизоры

Как видно из таблицы 3, большинство систем оценивания деятельности педагогов направлены на оценку и лицензирование (регистрацию) начинающих учителей, а также сертификацию квалификации педагогов, то есть на определение соответствия их квалификации требованиям той или иной ступени горизонтальной карьеры педагогов. Использование таких способов оценивания для процедуры аккредитации образовательных программ или построения индивидуальной программы профессионального развития осу-

ществляется существенно реже. Как показывают некоторые исследования (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013), эффективная система оценивания педагога должна быть не только формирующей (т.е. направленной на выявление трудностей в профессиональной деятельности и их преодоление), но и основанной на различных источниках собранных данных о качестве работы педагога (портфолио, включающее планы уроков, оценивание работ обучающихся, анализ их ответов, видеоснимки учебной деятельности). Только такая широкая палитра полученных данных может позволить уверенно говорить о том, насколько педагог соответствует в своей деятельности уровню, заданному профессиональным стандартом. При этом важно, чтобы используемые инструменты и методы оценки были максимально приближены к реальным типовым профессиональным задачам, возникающим в деятельности педагогов. В работе М. Pearlman (Pearlman M., 2008) анализируется список типовых профессиональных задач, которые должны быть реализованы в системе оценивания качества работы педагогов, построенных на профессиональных стандартах (на основе требований педагогических стандартов NBPTS). В соответствии с результатами такого анализа система оценки квалификации педагогов должна включать в себя следующие типовые профессиональные задачи:

1. Оценка обучающихся, их знаний и возможностей;
2. Постановка значимых учебных целей с учетом требований программы и индивидуальными особенностями обучающихся;
3. Реализация эффективных педагогических стратегий, направленных на достижение поставленных учебных целей;
4. Оценка достижений обучающимися поставленных учебных целей;
5. Рефлексия результатов учебной деятельности обучающихся и успешности собственной профессиональной практики;
6. Постановка новых учебных целей для той же группы обучающихся.

Аутентичные инструменты оценки, соответствующие требованиям стандартов NBPTS, должны, таким образом, включать в себя указанные выше типы задач и систему артефактов (собранных данных), позволяющих сделать вывод о качестве решения этих задач педагогом. Необходимо отметить, что процедура оценки собранных свидетельств на предмет их соответствия профессиональному стандарту требует специальной подготовки экспертов по такому оцениванию.

1.5. Внедрение профессиональных стандартов в систему образования

Разработка профессиональных стандартов педагогов, оценка квалификации педагогов в соответствии с профессиональными стандар-

тами и последствия такой оценки (в виде профессионального развития педагогов, совершенствования педагогического образования, сертификации педагогов) являются примерами национальных образовательных политик, направленных на комплексное использование стандартов педагогов как механизма повышения качества всего педагогического сообщества. Однако эти меры не достигают указанной цели, если школы продолжают набирать педагогов, не сертифицированных в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Как показано в ряде исследований (Darling-Hammond L., Bransford J. (ed.), 2005), правильно построенная сертификация учителей в соответствии с требованиями профессиональных стандартов способна оказывать существенное влияние на образовательные результаты обучающихся.

Другими словами, использование стандартов в качестве механизма повышения качества профессионального сообщества означает, что система профессионального развития педагогов должна быть построена на использовании профессиональных стандартов. Такая система должна включать в себя следующий минимальный набор элементов (Dinham S., 2008):

- сами профессиональные стандарты и связанные с ними конкретные требования к квалификации педагогов;
- основные ступени и «вехи» профессионального развития педагогов с указанием профессионального признания и соответствующих стимулов в случае их достижения педагогом;
- ресурсы, обеспечивающие профессиональное развитие педагогов, взаимосвязанные с требованиями профессиональных стандартов;
- легитимный и добровольный процесс профессиональной сертификации квалификации педагогов, основанный на оценке выполнения ими аутентичных типовых профессиональных задач.

Как было показано ранее (табл. 3), во многих странах профессиональный стандарт педагога используется также в качестве регулятора входа в профессиональную деятельность, в систему образования для выпускников педагогических программ.

По мнению В. Pont (Pont В., 2013), построение системы управления качеством подготовки педагогов на основе профессиональных стандартов включает в себя:

- Процедуру аккредитации программ подготовки педагогов (педагогических программ) с установлением минимально необходимого процента выпускников, успешно сдавших профессиональный экзамен (на основе требований профессионального стандарта) в качестве критерия аккредитации;
- Существование критериев отбора кандидатов для обучения в педагогических программах;

— Стандарты аккредитации педагогических программ (по процессам, условиям их реализации);

— Последствия неполучения аккредитации программ (включая их закрытие);

— Система независимой оценки квалификации на входе в самостоятельную профессиональную деятельность (профессиональный экзамен).

Необходимо отметить, что профессиональные стандарты, конечно, не являются единственным механизмом обеспечения высокого качества профессии педагогов. Так, например, в Финляндии в отсутствие таких стандартов высокое качество в профессии поддерживается крайней высокой селективностью программ подготовки педагогов и их высоким качеством. Однако следует признать, что пример Финляндии является в настоящее время скорее исключением.

В пользу применения профессиональных стандартов говорит и то, что, несмотря на довольно противоречивые данные, целый ряд исследований показывает наличие существенного положительного влияния аккредитации педагогических программ (построенной на оценке их выпускников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов) на профессиональную деятельность выпускников таких программ и образовательные результаты их обучающихся (Kleinhenz E., 2007).

В заключение необходимо согласиться с выводом L. Darling-Hammond (Darling-Hammond L., 2012) о том, что эффект влияния профессиональных стандартов педагогов на развитие качества профессионального сообщества зависит не только от качества самих стандартов, но и в существенной степени от универсальности, системности и продуманности их использования в образовании.

Примером такого использования может быть, например, опыт КНР, представляющий собой кейс, интересный для российской образовательной политики не только потому, что это один из наиболее актуальных примеров по времени (2012 год), но и по той комплексности и продуманности внедрения, о которой говорилось выше.

1.6. Кейс «Внедрение стандартов профессиональной деятельности педагогов в КНР»

Министерство образования КНР опубликовало Национальные профессиональные стандарты для учителей общеобразовательных школ (National Professional Standards for K-12 Teachers) в 2012 году, т.е. на год раньше аналогичных стандартов, разработанных в РФ (Wu N., 2014). После публикации национальных стандартов правительства провинций и муниципалитеты Китая развернули масштабную деятельность,

направленную на реформирование системы образования на основе разработанных профессиональных стандартов. Собственно, сама разработка стандартов от первых пилотных исследований до их официальной публикации заняла около 7 лет, начиная с 2005 года. Основными разработчиками стандарта выступили 9 ведущих педагогических университетов (Normal Universities), Национальный институт педагогических наук в сотрудничестве с представителями профессионального педагогического сообщества. До 2012 года профессиональные стандарты педагога в КНР отсутствовали. Разработанные стандарты включают в себя описание основных характеристик деятельности (знания, умения, профессиональная практика, этика и профессиональные ценности, взаимодействие с социумом и профессиональное развитие), которые учителя должны демонстрировать для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей. Подразумевается, что после полного внедрения в систему образования КНР профессиональные стандарты учителей станут основой, прежде всего, для планирования, разработки, внедрения и оценки эффективности профессионального развития учителей (включая как разработку программ обучения и повышения квалификации педагогов, так и индивидуальное профессиональное развитие конкретных учителей).

Собственно, сами профессиональные стандарты китайских педагогов состоят из трех основных разделов: принципов, содержания и предложений по применению. В первой части выделяются четыре основных принципа профессиональной деятельности, которыми должен руководствоваться каждый китайский учитель:

1. Обучающиеся всегда должны быть для учителя на первом месте;
2. У учителей должна быть профессиональная этика;
3. Практическая компетентность педагога — основа его работы;
4. Учителя должны профессионально учиться на протяжении всей жизни.

Основное содержание профессионального стандарта сгруппировано в три основные области: профессиональная этика и мораль, профессиональные знания и профессиональная компетентность (аналогичная разделу профессиональной практики). Такое построение профессионального стандарта делает его очень похожим на структуру большинства аналогичных зарубежных стандартов. Однако в отличие от них, указанные области состоят не из 10—12 отдельных стандартов (как, например, в Великобритании или Австралии), а делятся на 13—14 подобластей, состоящих из 60—64 дескрипторов конкретных профессиональных знаний, действий, ценностей. Учитывая тезис о роли стандарта в выполнении профессиональных обязанностей, такая структура чем-то напоминает российский профессиональный стандарт: направления (Dimensions) аналогичны обобщенным трудовым функциям, области (Domains) —

трудовым функциям и, наконец, дескрипторы — профессиональным действиям и знаниям. Однако, представляется, что такая аналогия является не вполне корректной, т.к. в китайском профессиональном стандарте не содержится основного методологического подхода российского стандарта, в котором основные трудовые функции связаны с типовыми профессиональными задачами и описывают профессиональные действия, направленные на их решения, а также знания и умения учителя, необходимые, в свою очередь, для их осуществления. Китайский же стандарт содержит исчерпывающий перечень, не столько пытающийся смоделировать профессиональную деятельность педагога, сколько тщательно и скрупулезно проинвентаризировать все элементы, необходимые для успешной работы учителя, начиная с его ценностей и кончая его отношениями с окружающим его и школу миром. Конкретный набор дескрипторов основной части национального профессионального стандарта педагогов КНР приведен в работе N. Wu (Wu N., 2014).

Безусловный интерес, на наш взгляд, представляет модель применения национальных профессиональных стандартов учителей в реальной практике китайского образования (Wu N., 2014). Фактически они играют роль некоторого ориентира и руководства (*guidelines*), на основе которого провинции КНР разрабатывают свои собственные профессиональные стандарты. Так, например, один из первых региональных профессиональных стандартов, разработанный в провинции Сычуань (округ Qingyang) содержит, в отличие от национальной рамки, описание четырех уровней профессиональной карьеры учителя и требуемой для этого квалификации, начиная от уровня выпускника-молодого специалиста до учителя-эксперта, лидера в профессиональной деятельности.

Применение разработанных национальных профессиональных стандартов включало в себя не только организацию широкого знакомства педагогов КНР с особенностями стандарта как документа но и организацию на региональном уровне массовой самооценки учителями своей квалификации в отношении требований профессиональных стандартов, а также определение на основе такой оценки карьерной ступени, к которой принадлежит конкретный учитель. Проведение такой самооценки и отнесение учителя к тому или иному уровню его квалификации и карьеры не являлось при этом самоцелью, а было направлено на разработку самим учителем при поддержке школы индивидуального плана профессионального развития. Органы управления образования, равно как и институты подготовки учителей, и сами образовательные организации должны были оказать максимальную поддержку учителям в реализации их планов профессионального развития.

Представляется, что такая модель внедрения профессиональных стандартов является уникальной по целому ряду оснований и крайне актуальной с точки зрения возможности ее использования в контексте

разработки и применения профессионального стандарта педагога в РФ. Во-первых, на общенациональном уровне были разработаны не столько сами стандарты, сколько их основа, являющаяся платформой, на которой регионы могли разрабатывать региональные стандарты, не противоречащие ей и одновременно конкретизирующие ее положения (например, специфику предмета, уровня образования или ступеней квалификации и карьеры). Это позволяет превратить национальный стандарт из «документа», разработанного кем-то, где-то наверху и вне профессии, т.е. объекта критики или неприятия, в основу, на которой каждый регион может сделать свой собственный стандарт, не противоречащий (в главном) содержанию национального документа. Таким образом региональный уровень системы образования превращается в уровень активной работы и конкретизации положений национального стандарта, обеспечивая максимальную региональную включенность в процесс его внедрения и гарантируя при этом разумный учет регионального своеобразия и различий, которые в КНР, как и в Российской Федерации, являются весьма существенными.

Еще более актуальным, на наш взгляд, является механизм включения в процесс внедрения профессиональных стандартов уровней образовательной организации и конкретного учителя. Добровольная самооценка педагога на основе требований регионального профессионального стандарта, отнесение себя к определенному уровню квалификации и построение на этой основе самим учителем индивидуального плана своего профессионального развития решают одновременно несколько важных задач. Прежде всего, переводит большую часть педагогов из позиции потенциальных «критиков» в профессионалов, которые выполняют рефлексивную самооценку собственной квалификации не в рамках внешней аттестации, не для того, чтобы в случае несоответствия их подвергли определенным санкциям, а для построения и реализации программы повышения собственной профессиональной квалификации, приближающей их к образцу лучшей практики, отраженному в стандартах. Такой способ внедрения, на наш взгляд, безусловно эффективнее простого обсуждения с педагогами разработанного текста стандарта (как, например, в Австралии) и потенциально делает большую часть учителей сторонниками, а не критиками или противниками профессионального стандарта.

Наконец, на уровне образовательной организации должна быть организована работа по реализации разработанных планов профессионального развития педагогов, а само отношение школ к учителям в этом контексте больше напоминает концепцию обучающейся организации, относящейся к квалификации конкретного учителя как к части профессионального капитала всей организации. На уровне региона разрабатывается план повышения качества педагогов региона, предполагающий,

что в течение 5 лет в регионе будут подготовлены и эффективно работать не менее 80 учителей-экспертов, 400 высококвалифицированных «элитных» учителей, 2000 квалифицированных учителей, что в совокупности составит не менее 33% от общего количества учителей региона. В результате на уровне педагога, школы и регионального органа управления образованием, а в совокупности и в стране в целом начинается разнообразная деятельность по применению профессиональных стандартов, направленная на их использование для повышения качества работы педагогов, а следовательно, и самого образования.

Описанный выше кейс применения национальных профессиональных стандартов педагогов в КНР показывает, на наш взгляд, правоту приведенной ранее позиции L. Darling-Hammond (Darling-Hammond L., 2012) о том, что эффект от внедрения профессиональных стандартов во многом зависит не только от качества самих стандартов, но и от продуктивности комплексной модели их внедрения.

Библиография

Darling-Hammond L. Teacher preparation and development in the United States: a changing policy landscape // *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* / In L. Darling-Hammond, A. Lieberman (eds.). Abingdon, Oxon: Routledge, 2012. P. 130—150.

Dinham S. Investing in Teacher Quality [Электронный ресурс] / S. Dinham, L. Ingvarson, E. Kleinhenz; Business Council of Australia. Melbourne: ACER, 2008. 56 p. URL: https://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/38/ (дата обращения: 12.11.2016).

Elmore R.F. Getting to scale with good educational practice // *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66 (1). P. 1—27.

Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim Report on Baseline Implementation 2013 Key Findings [Электронный ресурс] / Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne, Victoria: AITSL, 2014. 33 p. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/340306> (дата обращения: 12.11.2016).

Ingvarson L.C. Standards for Graduation and Initial Teacher Certification: The International Experience [Электронный ресурс]. Melbourne: ACER, 2012. 63 p. URL: http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/206/ (дата обращения: 12.11.2016).

Kleinhenz E. Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications [Электронный ресурс] / E. Kleinhenz, L. Ingvarson. New Zealand Teachers Council. Melbourne: ACER, 2007. 132 p. URL: http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1 (дата обращения: 12.11.2016).

Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study [Электронный ресурс] / Coordinators F. Benavides, B. Pont // OECD Education Working Paper. № 99. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). Paris: OECD Publishing, 2013. 79 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en> (дата обращения: 12.11.2016).

Literature review for the INTASC Model Core Teaching Standards [Электронный ресурс] // CCSSO. Council of Chief State School Officers. InTASC, 2011. URL: [http://www.ccsso.org/Resources/Digital_Resources/Literature_Review_for_the_InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_\(2011\).html](http://www.ccsso.org/Resources/Digital_Resources/Literature_Review_for_the_InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_(2011).html) (дата обращения: 12.11.2016).

Pearlman M. The design architecture of NBPTS certification assessments // *Advances in Program Evaluation*. Vol. 11. Assessing Teachers for Professional Certification: the first decade of the National Board for Professional Teaching Standards / eds. L. Ingvarson, J. Hattie. Oxford: Elsevier Ltd, 2008. Chapter 3. P. 55—92.

Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do / eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. 632 p.

Wu N. The Implementation of the National Professional Standard for K-12 Teachers, 2012 (NPST) at Regional and Local Level in China [Электронный ресурс]: a Case Study of Regional Teacher Professional Development Standards Implementation in Qingyang District, Chengdu, China // *Higher Education of Social Science*. 2014. Vol. 7 (3). P. 88—98. URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/5759> (дата обращения: 12.11.2016).