

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 371.13

DOI 10.52575/2712-7451-2022-41-3-473-484

Педагогическое образование в Сингапуре: компетентностно-ценностный подход

Данилова Л.Н.

Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского,
Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Руспубликанская, 108
E-mail: yar-da.l@mail.ru

Аннотация. Для понимания специфики непрерывного педагогического образования в Сингапуре, объясняющей высокую продуктивность национального школьного образования, дано описание системы приёма абитуриентов на педагогический профиль, обозначена структура подготовки педагогов, раскрыто значение тьюторства в этом процессе. На основе зарубежных исследований представлены и проанализированы популярные характеристики эффективного учителя по представлениям разных субъектов системы образования в Сингапуре. Выделены ключевые признаки хорошего учителя в массовом сознании сингапурцев и установлено их прямое соответствие профессиональным компетенциям педагога, подтверждая консенсус между общественными запросами и государственной образовательной политикой Сингапура в сфере подготовки учителей. Раскрыты направления непрерывного педагогического образования педагогов и карьерных возможностей сингапурских учителей. Выделены особенности системы аттестации педагогов на основе компетентностного подхода как инструмента профессионального развития и неперемного карьерного продвижения учителя. Описана компетентностная модель управления производительностью учителей, используемая на протяжении всего пути непрерывного профессионального образования; указаны ценность и отдельные недостатки модели. Охарактеризована парадигма ценностей педагогической деятельности. Сделан вывод о переходе современной системы подготовки педагогических кадров в Сингапуре к компетентностно-ценностному подходу.

Ключевые слова: образование за рубежом, педагогическое образование, образование в Сингапуре, ценности педагогического образования, компетенции педагогического образования

Для цитирования: Данилова Л.Н. 2022. Педагогическое образование в Сингапуре: компетентностно-ценностный подход. Вопросы журналистики, педагогики, языкознания, 41(3): 473–484. DOI: 10.52575/2712-7451-2022-41-3-473-484

Teacher Training in Singapore: Competence and Value-Based Approach

Larisa N. Danilova

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
108 Ruspublikanskaya St, Yaroslavl 150000, Russia,
E-mail: yar-da.l@mail.ru

Abstract. There are identified some factors of attractiveness of the teacher profession in Singapore which are basic for the teacher training system in the country. For understanding specifics of lifelong teacher



learning which explains high effectiveness of Singapore school education, the university entering system is described, the of teacher training structure is outlined, importance of practice and tutoring in this process is revealed. Based on foreign studies, the most popular characteristics of an effective teacher are presented as they are meant by different subjects of the education system in Singapore, from administration to students. So the key features of a good teacher in the mass consciousness of Singaporeans are highlighted (like ability to make relationships, understanding themselves, dedication to teacher's work etc.) and their direct correspondence to teacher's professional competencies is established which confirms consensus between public demands and the state educational policy in teacher training. Directions of lifelong teacher education and career opportunities of Singapore teachers are also revealed. There have been highlighted features of teacher certification system based on competence approach as a tool for professional development and indispensable career advancement of teachers. The article describes the competence model of teacher productivity management used throughout the entire continuing professional education – since university training throughout work; the main significance and individual disadvantages of the model are indicated. There has been characterized the paradigm of values of teacher work in Singapore. The author makes a conclusion about the current transition of the teacher training system in Singapore to a competence and value-based approach.

Keywords: foreign education, teacher education, education in Singapore, values of pedagogical education, competencies in pedagogical education

For citation: Danilova L.N. 2022. Teacher Training in Singapore: Competence and Value-Based Approach. Issues in Journalism, Education, Linguistics, 41(3): 473–484 (in Russian). DOI: 10.52575/2712-7451-2022-41-3-473-484

Введение

Обновление образования невозможно без профессионального развития педагога. Его личностные характеристики и профессиональная квалификация в итоге обуславливают и учебно-воспитательные процессы в классе, и образовательные результаты учеников. Интегративная роль отведена непрерывному профессиональному развитию учителя в Республике Сингапур. Несмотря на кардинальные отличия от российской соответствующей системы, оно заслуживает изучения, поскольку содержит в себе определённые сильные стороны, которые могут представлять интерес при модернизации отечественного педагогического образования.

Важной чертой национальной стратегии развития образования в Республике Сингапур является действенная поддержка педагогов и непрерывное образование, что сняло проблемы кадрового дефицита, квалификации учителей и престижности профессии. Публичный имидж учителей – местная гордость, с их помощью отсталая некогда постколониальная страна совершила резкий социально-экономический прорыв и вышла в число наиболее благополучных государств мира. По данным международных мониторингов, в области образования Сингапур также стабильно входит в число лидеров (PISA¹, TIMSS², PIRLS³ др.). Современной стратегией России также является технологический и экономический прорыв, поэтому успешный опыт представляет для нас несомненный интерес. Важно, что основой этого опыта в Сингапуре послужила ставка на педагогов – их поддержка государством для дальнейшей опоры на них в ожидании новых поколений молодёжи, способной осуществлять амбициозные замыслы правительства.

¹ PISA 2018 Results. Combined executive summaries. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

² TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-12/TIMSS%202019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>

³ PIRLS 2016 International Results in Reading. <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf>

При ближайшем рассмотрении становится, однако, очевидным, что образовательные системы в нашей стране и Сингапуре существенно отличаются в силу культурных, экономических и даже географических особенностей, поэтому использование позитивного опыта было бы весьма затруднительно. Например, в школах республики работают только 33 тыс. учителей. Продолжительность обучения на бакалавриате там вдвое короче, чем в России (но большее внимание уделяется практике на базе школ, индивидуализации, компетентностному и аксиологическому подходам к подготовке, а затем – сотрудничеству с органами управления и возможностям самой школы, где учитель будет развиваться, уже приступив к работе). Принципиальное отличие с отечественными реалиями составляет очень высокая престижность педагогической профессии. Привлекательность ей придают среди прочих и следующие факторы.

Привлекательность педагогического образования в Сингапуре как инструмент развития школы и государства

Один из важнейших факторов такой привлекательности – финансовый. Труд учителя очень хорошо оплачивается, что объясняется и большим размером ВВП, и признанием высокой социальной значимости учительской профессии. По данным Министерства образования, в переводе на российские рубли дипломированный учитель получает не менее 70 тыс. в месяц. За ученую степень зарплата увеличивается почти вдвое. Педагоги стимулируются премиями и бонусами. Даже студентам выплачивается стипендия размером в примерно половину учительского оклада, чем государство также усиливает привлекательность учительской профессии.

Важную роль играет карьерный фактор. В России учительскую профессию часто критикуют за её замкнутую структуру: выпускник педвуза словно «обречён» быть предметником весь свой карьерный путь. Сингапурскому педагогу обязательно предлагаются широкие возможности карьерного роста в интересующей сфере (обучение и воспитание детей, профессиональное развитие коллег или образовательный менеджмент), и если он до пенсии остаётся предметником, то это вызвано исключительно его личными предпочтениями.

Привлекательность профессии учителя в Сингапуре специалисты связывают также с гарантированным трудоустройством выпускников [Darling-Hammond et al., 2017]. В стране существует система перспективного планирования педагогических кадров (численность вакансий на новый учебный год рассчитывается централизованно на основе данных об учителях предпенсионного возраста и статистики рождаемости). Благодаря планированию и распределению выпускникам обеспечено рабочее место.

Социокультурный фактор обусловлен историческими традициями и государственной поддержкой [Sclafani, Lim, 2008]. Статистика 2013 года показывает, что 88 % учителей страны довольны своей профессией, 82 % выбрали бы её снова, а 70 % признали, что ощущают, как высоко их профессия ценится в сингапурском обществе [A Teachers'... 2014]. Таким образом, очевидно, что власти Сингапура вели и ведут серьёзную работу по созданию действенной системы стимулов для привлечения к педагогической профессии, основанную на уважительном отношении и высокой оплате труда.

Всеми кадровыми вопросами, в том числе набором студентов на педагогический факультет, занимается Министерство образования. Принципиально важно, что оно поддерживает только лучших выпускников школ: педагогический профиль могут выбирать учащиеся, отлично сдавшие школьные выпускные экзамены. Поступление гарантировано абитуриентам с высшими баллами и выпускникам непедагогических вузов, чей диплом включает углублённые знания по отдельному школьному предмету, который они смогут преподавать в школе после педагогической подготовки. В этой связи вспоминается отечественный исторический опыт: когда в 1783 году Ф.И. Янкович создавал в Петербурге учительскую семинарию – первый педагогический вуз России – он собирал



курс также только из лучших абитуриентов. Подобный подход обеспечивает образовательному учреждению возможность подготовить специалистов высокого класса, а, следовательно, в дальнейшем – сильные кадры в школах.

Важная особенность, на наш взгляд, заключается в том, что министерство нанимает будущих педагогов на работу ещё до получения ими диплома. Кроме того, их подготовку в Сингапуре осуществляет только один вуз – Национальный институт образования (НИО) Наньянского технологического университета. Он полностью удовлетворяет потребности в педагогических кадрах республики, так как школ в этом карликовом государстве мало. И поскольку это единственный вуз, само его существование зависит от качества его работы и удовлетворённости общества этим качеством.

При отборе абитуриентов учитываются не только их оценочные баллы, но и мотивация к овладению педагогической профессией: поступающий должен хотеть и планировать работать в школе. Лучшие из кандидатов допускаются к вступительным испытаниям, где комиссия из преподавателей и сотрудников министерства определяет психологический портрет соискателей, мотивацию, профпригодность, сформированность отдельных учебных компетенций (умения общаться, учиться, анализировать информацию, креативные способности и т.д.). Обозначенные условия отбора указывают на очень высокие требования к поступающим, что призвано гарантировать профессии приток лучших кадров, обозначить социальный запрос кандидатам на учительскую должность уже на этапе поступления, не допустить недостаточно замотивированных на работу учителя, при этом количество принятых в вуз молодых людей полностью соответствует запросу на учителей от министерства.

Национальный институт образования должен дать студентам-теоретические и практические знания и подготовить к прохождению четырех стадий профессионального развития учителя: фантазии (представления о школе, детях, иллюзии будущего или начинающего учителя), выживания (приспособление к школе, равнение на чужой опыт), мастерства (принятие ответственности за педагогический процесс и его результаты, самостоятельная активность) и влияния (фаза реального воздействия на жизни учеников сегодня и завтра) [Ryan, 1986]. Задача института – не допустить остановки обучающихся на первых двух стадиях, поскольку эффективность педагогической деятельности в сингапурской педагогике связана только с четвёртой.

Институт должен подготовить умеющего эффективно работать педагога. Его портрет несколько отличается и от российского учителя, и от представлений разных категорий граждан Сингапура.

Образ педагога в современном Сингапуре

По заданию агентства Пирсон в 2014 году американцами было проведено анкетирование среди сингапурских учителей, руководителей школ, родителей, учеников и учёных, направленное на выявление наиболее значимых, на взгляд респондентов, характеристик педагога [McKnight, 2016]. В итоге были получены 10 самых популярных характеристик сингапурского эффективного учителя на основе мнений разных субъектов (см. таблицу). Примечательно, что редко упоминавшимися характеристиками, которые не вошли в десятку, стали многие, воспринимаемые в России как залог проведения успешного занятия: креативность, владение дидактическими технологиями, умение планировать занятия, вера в себя и пр.

Примечательно то, что расходятся мнения разных субъектов образования по поводу многих характеристик педагогов. Так, знание своего предмета главным требованием к учителю считают учёные и директора школ, но о нём почти не вспоминали ученики (1,7 % ответов учеников), их поддерживают родители (3,7 % ответов). Даже среди самих учителей знание предмета как самое необходимое качество рассматривают только 4,8 % (предметная компетентность ценится ими ниже, чем методико-дидактическая и психологическая: это объясняется идеей, что поступки и взгляды учителя в итоге более важны для учеников, чем его знания [Singh, Sudipa, 2012]).

10 главных характеристик эффективного педагога
в Сингапуре (%) [McKnight et al., 2016, p. 15]

10 main characteristics of an effective teacher in Singapore [McKnight et al., 2016, p. 15]

Характеристики	Всего	Ученые	Родители	Администраторы	Ученики	Учителя
Гуманное отношение к ученикам	29	10,5	34,6	16,5	31,2	29,7
Знания об учениках	13,3	9,7	11	17,6	14,7	14,3
Преданность делу	8,7	5,6	6,9	13,2	5,4	13,3
Вовлечение учащихся (мотивация)	7	11,3	7,4	3,3	7,9	5,5
Забота и терпение	6,8	5,6	7,4	3,3	9,6	4,6
Умения управлять классом	5,9	6,5	5,9	4,4	5,4	6,7
Профессионализм	5,4	4	6,6	4,4	7,1	3,2
Знание своего предмета	5,1	14,5	3,7	14,3	1,7	4,8
Умение объяснять доступно	3,3	4	2,5	3,3	3,2	4,1
Умение обучать	3,2	8,9	2,7	2,2	3,4	2,1

Аналогичная ситуация наблюдается с методическими компетенциями учителя: важными их назвали только около 9 % учёных, в остальных группах эту характеристику выбрали примерно 2 % опрошенных. Такое резкое расхождение результатов показывает расхождение общественных взглядов на приоритеты педагогической деятельности, переход образовательной парадигмы со знаниевой на коммуникативную и разрыв ценностных представлений о профессии среди исполнителей и потребителей школьного образования.

Разнятся и взгляды на позицию «вовлечение учащихся», которая в российской педагогике рассматривается как мотивационная компетентность учителя (умение донести смысл до ученика, вселить уверенность в успешность выполнения учебных задач, выстраивать позитивные отношения ученика с учителем и предметом). Среди учёных это второй по популярности ответ (11 %); значимость этой характеристики отметили более 7 % родителей и учеников, но администраторы не считают её важной (3,3 %), для учителей она тоже не имеет большого значения. Мы усматриваем причины подобного расхождения в следующем: учебная мотивация – это проблема научная, потому отмечаемая учеными; для учеников она – условие получения удовлетворения от деятельности, условие её понимания, обеспечивающее образовательный результат, отсюда и достаточно высокий процент ответов школьников; для директоров конкретные дидактические характеристики не имеют значения, для них более важны позиции, связанные с результатами детей, с самоотдачей педагога, ровностью его отношений с детьми и т.д.

Лидерами в ответах всех групп стали позиции «гуманное отношение к ученикам» и «знания об учениках». Первая представляет коммуникативные способности педагога (развивать доверительные и продуктивные отношения с детьми, быть наставником). При этом в ответах чаще всего респонденты упоминали два желаемых качества педагога – терпение и внимательность к ученику. Все субъекты в силу своих представлений об учебном процессе и работе учителя отметили большую значимость коммуникативных компетенций. Это (для работников сферы образования – на основе педагогического образования, для семей – на примере жизненного опыта) подчёркивает понимание важной, доказанной во



многих исследованиях [Roorda et al., 2011; Košir, Tement, 2014], закономерности: результаты образования имеют сильную зависимость от качества отношений между учителем и учениками и отношениями в классе.

Ещё одной общепризнанной характеристикой учителя стала позиция «знания об учениках». Сингапурцы акцентируют владение информацией об учащих – знания об их когнитивном, социальном и эмоциональном развитии (т.е. об индивидуальных образовательных потребностях, интересах и способностях учеников). Эта информация включает и понимание образовательных дефицитов и прогресса учеников [McKnight et al., 2016]. Поскольку сингапурское образование строится на принципе своевременной работы с неуспевающими, большая популярность этой категории среди директоров школ естественна.

Полученные характеристики педагога объясняются спецификой культуры Сингапура, включая языковые особенности. В отличие от Сингапура в России профессионализм педагога понимается как интегральная характеристика личности – совокупность педагогической компетентности, профессиональных характеристик, мастерства и профессиональной культуры, обеспечивающая эффективность его деятельности [Андриенко, 2011]. Однако данные американского исследования [McKnight et al., 2016] в Сингапуре показали, что эмпатия, умение управлять аудиторией, знаниевые компетенции и др. не входят в понятие «профессионализм», как это принято понимать в России, следовательно, профессионализм не имеет того же интегративного значения. Неслучайно это качество педагога было оценено респондентами так низко: его упомянули только чуть более 3 % сингапурских учителей и по 4 % директоров и учёных. В то же время среди учеников и родителей, не знакомых с тонкостями педагогической терминологии, ответы составляют примерно по 7 %. Использование английского языка в качестве официального, малая численность национального научно-исследовательского корпуса и тяготение к западной модели построения образования объясняют соответствие теоретико-методологических оснований педагогики в Сингапуре англосаксонским, что распространяется и на терминологию. Так, поддерживается мнение, что профессионализм педагога состоит из самостоятельности учителя (участие в принятии решений, наличие собственного мнения по разным вопросам школьной жизни, своеобразие дидактических методов), его сотрудничества с коллегами (профессиональный рост и забота о профессиональном развитии других коллег школы) и из профессиональных знаний (педагогическая компетентность, оценка своего труда, внутренняя мотивация к непрерывному образованию) [Omoeva et al., 2016]. Поэтому профессионализм учителя трактуется как процесс приобретения педагогом необходимой квалификации в деятельностном, ценностном и знаниевом измерениях посредством включённости в систему непрерывного образования [Kok-Aun et al., 1996].

Специалистами в области образования высоко оценивается качество «преданность делу», под которым понимается любовь к преподаванию и самоотдача в работе, стремление к эффективности педагогического труда, включающей и академические достижения учащихся. Это свидетельствует о внутренней мотивации к педагогической деятельности, т.е. об одном из критериев отбора абитуриентов и учителей. Данная характеристика основана на отношении учителя к профессии и педагогической деятельности в целом, которое проявляется через верность своему труду: запланированный образовательный результат должен быть достигнут вне зависимости от того, сколько времени, усилий, душевных сил будет затрачено учителем. Изначальная мотивация и объясняет высокую удовлетворённость профессией (примерно 88 % педагогов довольны сделанным профессиональным выбором) [A Teachers'... 2014].

Однако все субъекты сходятся в выборе ключевых характеристик хорошего учителя: он умеет выстраивать отношения с учениками, чётко понимает их потребности и ценит достижения, предан своей работе. Обобщение позволяет увидеть, что все субъекты образования ценят в учителе человеческие качества (взаимодействие, терпение, заботу), отношение к про-

фессии (профессионализм и преданность делу), а также умение эффективно выполнять учебные задачи (индивидуальный подход, вовлечение в педагогический процесс).

Проанализировав все характеристики, можно увидеть, что фундамент ценностных представлений об учителе в сингапурском обществе составляют его коммуникативные способности, на них строится отношение к профессии, и небольшое значение уделяется специальным знаниям и умениям педагога. Сопоставление этих характеристик и профессиональных компетенций педагога, закреплённых в системе его оценивания, показывает, что в профессиональном стандарте все компетенции соотносятся с выявленными характеристиками эффективного учителя, что свидетельствует о консенсусе между общественными представлениями о профессии и образовательной политикой.

Компетентностно-ценностный подход в профессиональном развитии педагога

Большую роль в подготовке педагогов играет практика. Она помогает не только закрепить знания и умения, но также объективно определить интерес и пригодность к профессии. Три месяца последнего курса студенты самостоятельно разрабатывают и ведут уроки под наблюдением ответственных супервайзеров из института и ментора от школы. Супервайзер присутствует на уроках, анализирует их для группы, указывает на сильные и слабые стороны занятия, на возможность избегания ошибок. Вместе с ментором и школьным директором он оценивает работу практиканта.

Как это было в СССР, государство обязывает сингапурского учителя по получению диплома отработать в школе в течение трёх лет. Чтобы помочь адаптироваться ему в школе, быстрее узнать её особенности и избежать трудностей, ему назначается наставник. Это общественная нагрузка, однако к её выполнению и та и другая стороны подходят ответственно, понимая важность такой поддержки и фиксируя успехи и трудности молодого учителя в соответствующей ежегодной отчётности. За три года адаптации и должностного самоопределения молодой сотрудник должен сделать вывод о дальнейшей карьере в школе: желает ли он вести уроки, заниматься школьным менеджментом или быть другим специалистом (методической, профориентационной, воспитательной службы и пр.). Нельзя не признать эффективности такого подхода: он строится на индивидуализации в управлении кадрами, способен удовлетворить каждого сотрудника уже на ранних этапах его карьеры и выявить его сильные стороны, а также позволяет не смешивать функционал работников школ, поэтому каждый занят только одним делом – обучением, управлением или иной функцией. В результате школа удерживает молодых специалистов в профессии, предлагая им двигаться по карьерной лестнице в одном из направлений: администрировании, специализации, в предметной сфере.

Администраторская карьера – самый длинный путь, способный вывести педагога за рамки школы. Ступенями профессионального пути здесь могут стать следующие должности: руководитель направления, руководитель школьной кафедры, замдиректора, директор, инспектор кластера школ, заместитель директора отдела образования, директор отдела образования, руководитель отдела в Министерстве образования. Второе направление предлагает новые возможности педагогам, добившимся успехов и желающим выступать как наставники или консультанты в сфере пересмотра содержания образования, повышения качества работы школы, профессиональной ориентации учеников, межличностных отношений и т.д.; оно представлено должностями старшего, ведущего и главного специалиста. Третье карьерное направление – для учителей, которым нравится преподавание. Это путь от учителя к должности старшего, затем – ведущего учителя, к мастеру и, наконец, к главному мастеру (последние – это учителя, чьи компетенции и опыт в методике и дидактике полезны уже при организации повышения квалификации других учителей). Карьерный рост сопровождается заметным повышением оплаты труда, чтобы сотрудник

имел стимул к дальнейшему движению в рамках выбранного направления. Для этого требуется его желание, инициативность, творчество, эффективность решения задач. Обоснованием карьерного роста служат чётко оговоренные критерии профессиональных компетенций, что должно снижать субъективность оценки школьного руководства.

Надо сказать, что модель компетентности педагога оценивает его весьма строго: по пятибалльной буквенной системе от А до Е. Высший балл имеет не более 3 % кадрового состава школ, и основная масса получает всего лишь средний результат, но если педагог заслужил только D, то его зарплата снижается, а повышения запрещаются на три года, в течение которых ожидается улучшение его квалификации; при получении балла Е учитель может быть уволен, но это теоретические случаи, поскольку на практике такой уровень компетентности педагогов почти не встречается. Вообще увольнения педагогов – по их собственному желанию и нет – это менее 3 % ежегодной национальной школьной статистики (без учёта выходящих на пенсию) [Teacher and Leader... 2011].

Высокие требования к качеству образования и квалификации педагогов обязывают их к повышению квалификации, оцениваемому государством в сто часов в год. В том же Национальном университете для этой цели создан специальный Центр развития. Поскольку, как говорилось выше, в систему повышения квалификации приходят не случайные кадры, а учителя-предметники, достигнувшие высокого уровня профессионализма и звания мастера, то курсы разрабатываются ими с учётом реальных проблем, дефицитов и положения дел в преподавании. По этой причине курсы отличаются не только практической направленностью, но и актуальны.

Важно, что система профессионального развития в Сингапуре очень формализована. Ежегодно с учётом имеющихся дефицитов и достигнутого уровня подготовки педагог планирует повышение квалификации, точнее – конкретные компетенции, которые намерен развить или приобрести, и способы достижения поставленных задач, а контролируют выполнение плана и результаты специалисты Департамента образования. Причём это не только документальное наблюдение – они лично взаимодействуют с учителями в качестве наставников, направляя и проверяя организацию индивидуального профессионального развития. Эти результаты затем отражаются в отчёте и оценках куратора и директора, необходимых для итоговой аттестации, где учитываются не наличие свидетельства о прохождении курсов повышения квалификации, а конкретные компетенции, вклад педагога в академические достижения школьников и развитие образовательной организации, его взаимодействие с семьями, профессиональный потенциал и прочее. Высокая оценка позволяет переходить на новую ступень карьерной лестницы, увеличивает оплату труда и гарантирует тринадцатую зарплату.

Оценивание педагога опирается на компетентностный подход. Компетенции в сингапурской педагогике понимаются как главные характеристики педагога, необходимые ему для эффективного выполнения профессиональных задач [Ministry... 2020]. Как и многие другие педагогические аспекты, это соответствует западной трактовке понятия [Jackson, 1990]. Однако министерство в применении понятия компетенций сингапурская образовательная политика акцентирует базовые характеристики (образ мысли педагога, чувств, поведения или речи), принципиальные для успеха в работе.

Национальным институтом образования при привлечении американских специалистов была разработана компетентностная модель управления производительностью учителей (GTC), состоящая из пяти кластеров компетенций [MoE Recommendation... 2020]. Каждый кластер включает отдельные компетенции и уровни достижения для выпускников института, выявление и формулировка которых стали возможны благодаря анализу практики лучших учителей страны, т. е. модель ориентирована на лучших.

Эта модель используется повсеместно: при принятии на должность учителя, сопровождении учителей, планировании их деятельности, аттестации, определении направления карьеры и продвижении внутри него, при определении размера оплаты труда и объёма

бонусов. При этом компетенции отличаются для учителей, достигших статуса мастера, и для остальных педагогов.

В частности, кластер «разностороннее развитие учащихся» выступает в качестве главного. От всех учителей здесь ожидается умение транслировать ценности учащимся и владеть средствами их развития; мастера должны уметь всегда действовать в интересах учащихся и оказывать влияние на педагогический процесс коллег, на обновление учебных планов и программ, на процедуры оценивания деятельности школ.

Кластер «совершенствование знаний педагога» включает компетенции «предметное мастерство», «аналитическое мышление», «инициатива», «творческий подход к преподаванию». Уровень мастерства и статус педагогов и здесь определяют конкретные компетенции. Например, в рамках предметных квалификаций учитель должен демонстрировать активный интерес к предмету и изучать актуальные изменения в нём, а мастер уже не просто владеет этими знаниями, но и активно их внедряет в практику, отслеживает внедрение и эффективность освоения новых трендов учителями, пропагандирует новые идеи в преподавании предмета. Его роль гораздо шире. В компетенции «творческий подход к преподаванию» (название не совсем соответствует её содержанию, где креативность совсем не акцентируется) учителя должны владеть методиками, уметь мотивировать учеников, используя различные дидактические методы и подходы. Мастера, однако, умеют организовать рефлексию для выявления прогресса, смешанное обучение, использовать инновационные методы обучения, распространять свой опыт (примечательно, что сами сингапурцы называют это словом «вдохновлять» учеников учиться).

Третий кластер, «завоевание сердец и умов», включает компетенции о понимании школьной среды и развитии людей. Так, первый из них предписывает учителям знать школьную политику, понимать её сущность и назначение, понимать причины сопротивления людей изменениям. Мастера должны уметь применять знания о школьной политике, о факторах её становления в своей работе, понимать школьный климат и уметь его улучшать, разрабатывать мероприятия, соответствующие школьной политике.

В кластер «совместная работа» входят компетенции сотрудничества с родителями и командной работы. Например, взаимодействие учителя с родителями предполагает, что он информирует их об образовательном процессе, прогрессе ученика и политике школьного развития, выстраивает с ними партнёрские отношения, привлекает их к деятельности школы. Мастера уже организуют некую совместную деятельность с семьями учеников, устанавливают и поддерживают долгосрочные отношения с родителями.

Пятый кластер «понимание себя и других» не подлежит оценке, но подразумевает компетенции понимания себя, проявления честности в работе и отношениях, понимания и уважения других людей.

Постоянная аттестация педагога по данным компетенциям отчётливо показывает им самим, наставникам и школам слабые места и достижения, учитываемые в дальнейшем планировании индивидуального профессионального роста сотрудника и в его материальном поощрении. Но они – не единственное, что оценивается при регулярной аттестации педагогов. Как уже отмечалось, наставники и проверяющие наблюдают за каждым учителем, заполняя специальную форму контроля – протокол, документирующий деятельность педагогических кадров для Министерства. Эти отчеты об успешности и характеристики учителей находятся в базе школы и министерства. Форма содержит семь разделов, из которых только один оценивает компетенции. Помимо них, со слов педагога фиксируются ключевые достижения (успеваемость учащихся, вклад в развитие школы, сотрудничество с родителями, профессиональное развитие), усовершенствования и инновации, планы и цели на следующий год, планируемые достижения, заключения и комментарии ответственных должностных лиц.

Нельзя не заметить, что Сингапур делает большую ставку на подотчётность, и даже в плане оценивания продуктивности деятельности учителей школ описанная модель уста-



навликает тенденцию контроля за подотчётностью (демонстрацией другим) улучшений. Поэтому подход к аттестации педагогов критикуют за смещение акцента с улучшения своего педагогического мастерства в сторону доказательства ответственным должностным структурам своей ценности как педагога, т. е. чтобы произвести впечатление на руководство [Liew, 2012]. Кроме того, можно заметить, что воспитательные функции педагога, напротив, нигде особо не отмечены.

Философия педагогического образования, разрабатываемая Институтом национального образования, акцентирует в педагогической деятельности не только знания, навыки, но и ценности педагога, составляющие их основу. Эти составляющие с 2009 года официально образуют ядро модели подготовки педагогов XXI века [A Teacher... 2009]. Подобный подход обозначен в документации аббревиатурой V3SK («3 группы ценностей, навыки, знания»), но нельзя не заметить, что, по сути, переходя на терминологию российской педагогики, речь идёт о ценностно-компетентном подходе к подготовке педагогов. Этот подход ещё мало изучен, во многом по причине его слабой востребованности: в России, как и в других государствах, подчёркивается именно компетентностная сторона образования, и предполагается, что педагогические и общекультурные ценности отражены в этих компетенциях. Однако документально это отражение фактически представляет собой интеграцию и поглощение. На примере российского ФГОС ВО по специальности «Педагогическое образование» видно, что наименования категорий (групп) отдельных компетенций соответствуют названию ценностей («коммуникация», «саморазвитие», «безопасность жизнедеятельности»), т. е., будучи названными компетенциями, ценности теряют свой вес, не выделяются. В то же время многие компетенции звучат так, что наличие в их составе неких педагогических ценностей забывается или подвергается сомнению («разработка и реализация проектов», «построение воспитывающей образовательной среды»). Всё это акцентирует компетентности и компетентностный подход в педагогическом образовании, но не аксиологический. Сингапурский взгляд на потребности образовательной системы с учётом культуры отходит от данного распространённого в мире подхода, делая значимое ударение и на ценностях.

Парадигма ценностей педагогической деятельности в Сингапуре трёхчастна: студентоцентричность, педагогоцентричность, социоцентричность. В первой группе центром тяжести является обучающийся, поэтому сюда входят такие ценности педагогической деятельности, как эмпатия, педагогический оптимизм (убеждённость в обучаемости каждого), стремление развивать потенциал каждого ученика, индивидуальность каждого. Их должен сформировать вуз у будущего педагога. Вторая группа строится вокруг личности самого учителя, ценностями которого должны стать стремление к высоким стандартам, к обучению других и профессиональному росту, любознательный характер, увлечённость, адаптивность и устойчивость к образовательной системе, нравственность, профессионализм. Социоцентричная группа включает ценности, выражающие общественно полезный характер учительской профессии, специфику служения этой профессии и обществу; здесь будущего учителя ориентируют на профессиональное сотрудничество, тьюторство, социальную ответственность, социальное лидерство (стремление стать лучшим для общественного блага). Возможно, выбор отдельных ценностей или их формулировка и являются дискуссионными, однако важен уже сам факт их выделения наравне с компетенциями (в виде знаний и навыков), которые формулируются на основе ценностей. Иначе говоря, ценностно-компетентностный подход предполагает, что компетентность выделяется как необходимая для формирования у студентов на основе некой ценности, вокруг которой эта компетенция строится, и это служит её аксиологическим основанием.

Заключение

Современная система подготовки педагогов в Сингапуре характеризуется отчётливым переходом к компетентностно-ценностному подходу: в стране действуют система

компетенций для молодых учителей (GTC) и ценностно-компетентностная модель (V3SK) их подготовки. Все кластеры компетенций объединены в 3 параметра производительности педагога: профессиональная практика, лидерство и управление, личная эффективность. Основываясь на этих измерениях, модели GTC и V3SK и создают базу образовательных программ непрерывной подготовки будущих учителей, соответствующих потребностям сингапурского общества.

Таким образом, в сингапурском опыте заслуживают внимания и новый подход, подчёркивающий значение педагогических ценностей в организации педагогического образования, и отдельные меры усиления привлекательности педагогической профессии – чётко структурированные карьерные возможности и повышенные требования к абитуриентам.

Список источников

- A Teacher Education Model for the 21st Century: A Report by the National Institute of Education. 2009. Singapore, 10 p.
- A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey. 2014. Paris, OECD, 124 p.
- McKnight K., Graybeal J., Graybeal L., Yarbrow J. 2016. Singapore: What makes an effective teacher? Report 12 in the series. Pearson Education Research Report. Available at: <https://www.pearson.com/innovation/global-survey-of-educator-effectiveness/singapore.html> (accessed: November 12, 2021)
- Ministry of Education. 2020. The Sped Teaching Profession: Journeys Of Excellencen. Singapore, 99 p.
- MoE Recommendation II: Graduand Teacher Competencies. 2020. MOE, Singapore. Available at: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/te21---gtc.pdf (accessed: February 11, 2022)
- Omoeva C., Buckner E., Smith W.C., Keuren C.H.-V. 2016. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013. Paris, OECD, 224 p. DOI: 10.1787/9789264248601-en
- Sclafani S., Lim E. 2008. Rethinking Human Capital: Singapore As A Model for Teacher Development. Washington, Aspen, 25 p. Available at: <http://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf> (accessed: June 1, 2022).
- Singh R., Sudipa S. 2012. Young Lives Working Paper 91. Teaching Quality Counts: How Student Outcomes Relate to Quality of Teaching in Private and Public Schools in India. Young Lives, Department of International Development at the University of Oxford, Oxford, UK, 58 p. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08a9a40f0b6497400069a/yl-wp91_singh_sarkar.pdf (accessed: June 2, 2022).

Список литературы

- Андрюченко Е.В. 2011. Педагогический профессионализм. Новосибирск, ННГУ, 188 с.
- Darling-Hammond L., Burns D., Campbell C., Goodwin A.L., Hammerness K., Low E.-L., McIntyre A., Sato M., Zeichner K. 2017. Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World. San Francisco, Jossey-Bass, 304 p.
- Jackson P.W. 1990. Life in classrooms. New York, Teachers College Press, 183 p.
- Kok-Aun T., Cheong-Hoong D., Hong-Kwen B. & Soo-Keng C. 1996. Determinants of Teacher Professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22:2: 231–244. DOI: 10.1080/0305763960220209
- Košir K., Tement S. 2014. Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3): 409–428. DOI: 10.1007/s10212-013-0205-2
- Liew W.M. 2012. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32-3: 285–303. DOI:10.1080/02188791.2012.711297
- Roorda D.L., Koomen H.M., Spilt J.L., Oort F.J. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493–529. DOI: 10.3102/0034654311421793



Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. 2011. Eds. L. Darling-Hammond and R. Rothman. Washington, Stanford, 68 p.

References

- Andrienko E.V. 2011. Pedagogicheskiy professionalism [Pedagogical professionalism]. Novosibirsk, Publ. NPGU, 188 p.
- Darling-Hammond L., Burns D., Campbell C., Goodwin A.L., Hammerness K., Low E.-L., McIntyre A., Sato M., Zeichner K. 2017. Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World. San Francisco, Jossey-Bass, 304 p.
- Jackson P.W. 1990. Life in classrooms. New York, Teachers College Press, 183 p.
- Kok-Aun T., Cheong-Hoong D., Hong-Kwen B. & Soo-Keng C. 1996. Determinants of Teacher Professionalism. *Journal of In-Service Education*, 22:2: 231-244. DOI: 10.1080/0305763960220209
- Košir K., Tement S. 2014. Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (3): 409–428. DOI: 10.1007/s10212-013-0205-2
- Liew W.M. 2012. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32-3: 285–303. DOI:10.1080/02188791.2012.711297
- Roorda D.L., Koomen H.M., Spilt J.L., Oort F.J. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4): 493–529. DOI: 10.3102/0034654311421793
- Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. 2011. Eds. L. Darling-Hammond and R. Rothman. Washington, Stanford, 68 p.

Конфликт интересов: о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.

Conflict of interest: no potential conflict of interest related to this article was reported.

Поступила в редакцию 05.05.2022

Поступила после рецензирования 21.06.2022

Принята к публикации 10.09.2022

Received May 5, 2022

Revised June 21, 2022

Accepted September 10, 2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Larisa N. Danilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy, K.D. Ushinsky Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia