

ОТБОР И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРАНАХ АТР: СЕКРЕТ УСПЕХА ЛУЧШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ МИРА

TEACHERS SELECTION AND TRAINING IN THE APR COUNTRIES: THE WORLD-LEADING EDUCATION SYSTEMS: THE SECRET OF SUCCESS

УДК 37.08

DOI: 10.15372/PEMW20170417

Е. Ф. Матвеева

*Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики, г. Уссурийск,
Российская Федерация, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается опыт отбора и подготовки кандидатов на педагогические должности в лучших образовательных системах мира: в Гонконге и Сингапуре. В процессе исследования были использованы такие теоретические методы, как сравнительный анализ, оценка и систематизация материала по избранной теме. В результате было выявлено, что как Сингапур, так и Гонконг имеют ряд общих черт в направлении политики и использовании механизмов, способствующих модернизации и развитию систем подготовки педагогических кадров, среди которых можно отметить жесткий отбор кандидатов на учительские должности, обязательное получение университетского образования (степени бакалавра и выше), менторство, усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации, использование процедуры отсева плохо работающих учителей, сочетание традиционных ценностей с лучшими мировыми практиками в сфере подготовки учителей и др. Усиленное внимание со стороны государства к вопросу подготовки высококомпетентных учителей, а также удержания лучших педагогов в профессии позволяет Гонконгу и Сингапуру занимать лидирующие позиции в мире в сфере школьного образования. Обращение к опыту данных стран может содействовать выработке грамотной, целенаправленной и последовательной национальной стратегии модернизации системы отбора и подготовки соискателей на осуществление педагогической деятельности в России.

Ключевые слова: отбор педагогических кадров, система подготовки педагогов, требования к компетентности учителя

Для цитаты: Матвеева Е. Ф. Отбор и подготовка педагогических кадров в странах АТР: секрет успеха лучших образовательных систем мира //

Matveeva, E. F.

*Far Eastern Federal University, School of Education,
Ussuriisk, Russian Federation,
e-mail: Matveeva_ef@mail.ru*

Abstract. The article deals with the experience in teacher selection and training in the world-leading education systems, those of Hong Kong and Singapore. In the course of our research some theoretical methods, including a comparative analysis, the method of evaluation and systematization of the used materials on the selected theme were used. The research found out that both Hong Kong and Singapore have some similar features in their policy direction and in the use of mechanisms aimed at modernization and development of the teacher training systems, including high standards for selecting candidates for teaching positions, a mandatory university degree (a bachelor's or higher degree), mentorship, focus on lifelong development and further training, the procedure of poorly-performing teachers' dropout, a combination of traditional values with the best world practices in teacher training, etc. The governments' increased attention to the matter of training of highly competent teachers, as well as to retaining excellent teachers secures Hong Kong and Singapore's world-leading positions in school education. Leveraging the experience of these countries can be helpful to the development of a proper, object-oriented and consistent national strategy of the teacher selection and training system enhancement in Russia.

Key words: selection of teachers, teacher training system, requirements for teacher competence.

For quote: Matveeva, E. F. [Teachers selection and training in the apr countries: the world-leading education systems: the secret of success]. *Professional*

Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1462–1468.
DOI: 10.15372/PEMW20170417

education in the modern world, 2017, vol. 7, no 4.
pp. 1462–1468 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170417

Введение. Органическая взаимосвязь настоящего и будущего общества с положением дел в сфере образовании сегодня особенно очевидна. Уровень образования подрастающего поколения напрямую зависит от качества труда педагогов. Переход на новые образовательные стандарты для начальной и средней общеобразовательной школы требует от учителя создания условий для развития индивидуальных способностей ребенка, формирования у него определенных компетентностей. Соответственно, обновляющейся отечественной школе необходим компетентный, образованный учитель с высоким общественным статусом, эффективно организующий учебно-воспитательный процесс. В связи с этим в деле модернизации роль учителя становится ключевой, о чем свидетельствуют Концепция модернизации российского образования, ряд других документов концептуального и нормативно-правового характера как действующих в настоящее время, так и готовящихся к введению.

Однако в отношении новых требований к компетентности учителя, отраженных в стандартах педагогического образования, высказывается немало критических замечаний со стороны педагогов-ученых и педагогов-практиков, например: слабая корреляция стандартов педагогического образования с требованиями профессионального стандарта педагога, нереалистичность ожиданий от будущего учителя, требование от него сильной гуманитарной позиции, отсутствие предметной составляющей педагогических стандартов, способов формирования обозначенных в них профессиональных компетенций, невыполнимость качественного формирования и развития последних в условиях понижения фундаментальной подготовки будущих педагогов и сокращения периода обучения до четырех лет, отсутствие экспертизы, анализа эффективности достигнутого в реализации стандартов педагогического образования по формированию новых компетенций учителя и другие.

Еще более критичные оценки получили требования к компетентности учителя в профессиональном стандарте «Педагог», реализация которого перенесена на 2019 г. Особое внимание обращают на себя следующие из них: оторванность от реального социокультурного контекста, неблагоприятные условия для выполнения требований нового профессионального стандарта (отсутствие достаточной материальной базы, а также большие нагрузки у учителей школ), завышенные требования к учителю (знание иностранного языка, профессиональная психологическая компетентность, умение осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования и пр.), значительно преобладающие над степенью популярности профессии и не согласующиеся с реальным положением дел в стране и регионах, прежде всего – уровнем экономики и материального благосостояния населения. Некоторые педагоги отмечают нечеткость формулировки цели и назначения документа, недостаточную разработку узкопрофессиональных аспектов, трудность творческой реализации и саморазвития в условиях больших временных затрат на выполнение индивидуального планирования для отдельных категорий детей: одаренных, трудных, с ограниченными возможностями.

Таким образом, не вызывает сомнений необходимость подготовки учителей, которая, с одной стороны, отвечала бы новому социальному заказу общества, обращенного к культуре педагогического труда и компетентности учителя, а с другой – соответствовала бы реальному контексту его реализации.

Постановка задачи. Решение обозначенной проблемы в педагогическом образовании невозможно без учета мирового опыта в данной сфере. В связи с этим особый интерес для отечественного образования может представлять изучение опыта подготовки педагогов, а также требования, предъявляемые к их профессиональной компетентности, в некоторых развитых странах АТР с высоким уровнем школьных достижений (что отражено в международных сравнительных мониторинговых исследованиях качества школьных достижений PIRLS, TIMSS), таких как Гонконг (Китай) и Сингапур, так называемых «Азиатских тигров» – мировых лидеров в сфере образования.

Данный выбор обусловлен, в первую очередь, тем, что упомянутые страны опережают Россию по результатам сравнительных международных тестов школьных достижений, являющимся лучшими в мире [1; 2]. Обращает внимание и тот факт, что рейтинговые оценки образовательных систем все чаще выдвигают на первые позиции системы образования, сложившиеся в данных странах. По

данным международного тестирования, выполненного компанией Pearson по заказу аналитического отдела журнала «Economist» для «Times», Гонконг занимает третье место, а Сингапур – пятое в рейтинге двадцати государств, имеющих лучшие системы образования. Консалтинговая компания «McKinsey» в 2008 г. назвала сингапурскую и гонконгскую системы образования самыми эффективными в мире, особенно отметив организацию подготовки учительских кадров.

В рамках обозначенной выше цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

- рассмотреть основные направления политики Гонконга и Сингапура в области отбора и подготовки кандидатов на педагогические должности;
- изучить механизмы, направленные на модернизацию и развитие систем подготовки педагогических кадров мирового уровня в данных странах.

Методика и методология исследования. Методы исследования, использованные в работе, носят теоретический характер и представляют собой сравнительный анализ, оценку и систематизацию материала по выбранной теме. В работе задействованы результаты международных исследований школьных достижений, национальных изысканий, предпринятых в Гонконге и Сингапуре, изучен ряд научных публикаций и материалов официальных сайтов, в том числе на одном из государственных языков данных стран.

Результаты. Анализируя историю и состояние школьных систем государств-лидеров в сфере образования на основе международных и некоторых национальных исследований, сотрудники известной консалтинговой компании «McKinsey» М. Барбер и М. Муршед сделали вывод, что среди многих факторов, так или иначе влияющих на качество образования в школе, решающую роль играет качество подготовки и работы педагогических кадров [3, с. 13]. В. П. Борисенков вслед за М. Барбером и М. Муршед приходит к заключению, что «важнее всего не то, сколько получают учителя (безусловно, их нелегкий труд должен оплачиваться достойно), а то, какие это учителя, как они подготовлены и как работают» [4, с. 15]. Ссылаясь на выводы М. Барбера и М. Муршед [3], он подчеркивает, что причина успеха кроется не только и не столько в финансировании системы образования, и приводит в качестве примера Сингапур, который тратит на начальное обучение школьника (в расчете на одного человека) меньше, чем любая из развитых стран, но значительно обгоняет их по результатам, полученным в исследованиях TIMSS и PISA [4, с. 14–15].

А. В. Седов, описывая два существующих пути отбора кандидатов в учительскую профессию: до начала занятий по программе подготовки педагогов, когда кандидаты тщательно рассматриваются до начала педагогического обучения, и после окончания обучения на педагогических факультетах при отборе лучших выпускников на учительские должности, отмечает, что самые эффективные системы образования, в том числе в Гонконге и Сингапуре, практикуют первую модель [5, с. 120–121].

В рамках этих систем осуществляется жесткий отбор кандидатов на учительские должности благодаря использованию эффективных стратегий и механизмов.

Во-первых, следует отметить, что в Гонконге и Сингапуре нанимают учителей из 30% лучших выпускников школ [3, с. 17]. Более того, в Сингапуре существует очень строгая процедура отсева претендентов на получение учительской профессии, которая включает четыре этапа: этап предварительного отбора (оценка резюме кандидата), функциональные тесты и оценку грамотности, интервью и контроль достижений будущих учителей во время их первичной подготовки в Национальном институте образования. Как отмечают Т. Б. Алишев и А. Х. Гильмутдинов, к кандидатам на учительские должности в Сингапуре предъявляются следующие минимальные требования: кроме обозначенного выше уровня успеваемости в своей возрастной группе заявитель должен иметь соответствующее направлению желаемой педагогической деятельности предвуниверситетское или высшее образование, также ему необходимо доказать наличие интереса к детям, преподаванию и учительской профессии в целом [6, с. 240–241].

Как в Гонконге, так и в Сингапуре, существует альтернативный путь к учительской профессии: получение педагогического образования лицами, имеющими высшее образование в сфере предполагаемой специализации (обладающие степенью, не связанной с педагогикой). Причем в Сингапуре именно им отдается предпочтение при предварительном отборе заявителей [6, с. 240–241].

Будущие учителя получают университетское образование или педагогическое образование на базе университета, и это является основным путем подготовки учителей для всех типов школ. Так, в Гонконге в 2005–2006 гг. учителям предъявляется требование к уровню их квалификации –

наличие как минимум степени бакалавра. В то же время растет количество учителей с постуниверситетской степенью. В Сингапуре также отмечается устойчивое увеличение количества педагогов, обладающих степенью магистра или доктора. Так, в 2005 г. в Гонконге 73,4% учителей начальной школы и 92,2% учителей средней школы являлись обладателями, по крайней мере, степени бакалавра, а 7,3% и 24,9% учителей начальной и средней школы соответственно имели постуниверситетскую степень; в Сингапуре в этом же году большую часть действующих учителей (70,6%) составляли учителя, закончившие институт и имеющие степень бакалавра, 5,3% являлись обладателями более высоких ученых степеней [7, с. 34, 76–77].

С другой стороны, почти 25% вновь принятых на работу учителей в Гонконге в 2005 г. не имели специального педагогического образования, а в Сингапуре 29,4% учителей не являлись обладателями университетской степени [7, с. 32, 76]. Однако проблема некачественного преподавания в школах не является столь острой, как в других странах. Благодаря грамотной политике государства в сфере отбора и подготовки педагогических кадров, проводимому в школах мониторингу обеспеченности кадрами, а также высокому социальному статусу и престижу профессии отмеченная проблема успешно решается, и в этих странах неуклонно растет количество высокообразованных педагогов, имеющих как минимум степень бакалавра [7, с. 35, 76–77, 81].

Отметим, что в Гонконге система подготовки учителей осуществляется в следующих высших учебных заведениях: трех многоаспектных университетах, в которых общеобразовательная подготовка сводится к включению общеобразовательных предметов в учебные планы (comprehensive universities), Гонконгском педагогическом университете (the Education University of Hong Kong), Гонконгском университете (the University of Hong Kong), Гонконгском Баптистском университете (the Baptist University of Hong Kong). В Сингапуре Национальном университете образования, который является монополистом в области педагогического образования.

Немаловажным направлением в области подготовки педагогических кадров является менторство. Так, в Сингапуре претенденты на педагогические должности получают поддержку со стороны преподавателей института не только во время прохождения практики, но и будучи начинающими учителями. Если новичок испытывает трудности, приступив к работе в школе, ему оказывается усиленная помощь коллег, администрации школы, а также преподавателей института [8, с. 4]. Кроме того, ему помогает закрепленный за ним руководитель – вышестоящий сотрудник по наблюдению и отчетности (reporting officer) – в планировании профессиональной деятельности и карьеры [8, с. 4].

Оценка профессиональной деятельности педагогов осуществляется на основе рамочных документов, регламентирующих компетенции учителя. В Гонконге таким документом является the Teacher Competency Framework (был принят в 2003 г.). Профессиональные компетенции учителя охватывают четыре основных направления работы педагога: преподавание и обучение, развитие учащихся, развитие школы и профессиональные взаимоотношения и заслуги. В каждом направлении выделяют четыре аспекта работы педагога, которые, в свою очередь, распадаются на определенные линии профессиональной деятельности. Такая сложная иерархия компетенций отражает характер работы учителя. В документе также описаны требования, разработанные специально для учителей английского и государственного китайского языков, которые предъявляются к уровню их профессиональной квалификации [9]. В Сингапуре всесторонняя система оценки профессиональной деятельности осуществляется через использование усовершенствованной системы управления служебной деятельностью (Enhanced Performance Management System) (введена в 2005 г.) [10], которая дает возможность не только определить уровень компетентности учителя, но и поддержать его карьерный рост. Здесь оценка осуществляется по двум направлениям: реальные достижения педагогического работника и его будущий потенциал. Последнее используется для того, чтобы помочь учителю совершенствоваться и развиваться. Очевидно, это необходимо руководству для определения потребности в учителях в следующем году, а также для выявления перспективных учителей с самым большим потенциалом. Как учителя, так и их руководители проходят оценку не только своих личных достижений, но и того, как они помогают развиваться другим учителям посредством наблюдения за их деятельностью и наставничества [8, с. 5–6].

В Гонконге, кроме обозначенного выше документа, существует еще один, который является обязательным для исполнения учителем: Кодекс профессиональной этики педагога (a Code of Practice), устанавливающий нравственные нормы и степень социальной ответственности педагога

перед обществом [11]. В Сингапуре, несмотря на отсутствие подобного документа, также уделяется большое внимание нравственному и этическому поведению педагога. Этот аспект, учитываемый при оценке педагогических кадров, является таким же важным, как и достижение поставленных целей в преподавании.

В обеих образовательных системах наблюдается усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации педагогов. Так, в Гонконге учителям рекомендуется проходить курсы повышения квалификации в объеме не менее 150 часов за трехлетний период. Сюда входит время, потраченное на структурированное обучение и иную деятельность, направленную на профессиональное развитие и способствующую развитию школы. Для этого учителя должны посещать курсы/семинары, обмениваться опытом профессиональной деятельности на уровне школы/среди школ, а также служить и помогать образовательному сообществу, которое рассматривается как главная составляющая их профессиональной жизни [12, с. 9]. В Сингапуре педагогам оплачивается ежегодное 100-часовое дополнительное образование или учебные курсы. Как отмечают Т. Б. Алишев и А. Х. Гильмутдинов, окончив Национальный институт образования, типичный сингапурский учитель возвращается в него еще много раз на протяжении своей карьеры для прохождения курсов повышения квалификации [6, с. 242]. Кроме того, каждый год учителя получают от государства 400–700 сингапурских долларов. Используя эти деньги, они могут пройти курсы изучения иностранного языка или компьютерные курсы, купить программное обеспечение и т. д. Министерство образования предоставляет педагогическим работникам взять частично оплачиваемый государством отпуск и также потратить его на свое профессиональное развитие во время стажировок, в том числе и за пределами страны [6, с. 243; 8, с. 7–8].

С другой стороны, как в Гонконге, так и в Сингапуре, не существует требований, предъявляемых к профессиональному развитию педагога для его *последующего лицензирования*. Так, однажды получив статус «зарегистрированного/квалифицированного учителя» (это должно произойти до вступления в педагогическую должность), гонконгский педагог имеет право осуществлять профессиональную деятельность на протяжении всей своей педагогической карьеры. Исключение составляют случаи, когда учитель претендует на более высокие должности. Более того, выпускники педагогических университетов не проходят никаких дополнительных испытаний, например тестирования, чтобы стать «зарегистрированными» учителями [7, с. 32]. В Сингапуре все учителя, прошедшие обучение в Национальном институте образования, автоматически получают сертификат, дающий им право работать в школах. Им не надо сдавать дополнительные экзамены или проходить сертификацию через специальный комитет по вопросам образовательных стандартов (a teaching standards board) благодаря тесному взаимодействию Министерства образования и Национального института образования, которые выступают как единая структура. Считается, что освоив предлагаемые для обучения в институте программы, будущий педагог уже соответствует современным требованиям, предъявляемым ему обществом, и является высококвалифицированным профессионалом [12, с. 75].

Высокий социальный статус педагога в обеих странах выражается в уважительном отношении к учителю как носителю высокой нравственности и глубоких знаний. Престижу учительской профессии способствует достойная зарплата учителей – на уровне средней среди служащих, имеющих непедagogические профессии; а также система выплаты денежных премий, объемный социальный пакет, механизм выслуги лет и д. р. (Сингапур). Интересен и тот факт, что в Сингапуре студенты, готовящиеся стать педагогами, получают заработную плату, мало чем отличающуюся по размеру от зарплаты начинающего учителя. Это позволяет сохранить контингент практикующих компетентных педагогов и максимально использовать опыт высококвалифицированных кадров старшего поколения [6, с. 243].

Нельзя не отметить и то обстоятельство, что системы образования Гонконга и Сингапура, в том числе педагогического, строятся в духе нового менеджериализма, который дает возможность оценивать их как рынок образовательных услуг с помощью критериев эффективности, более подходящих, как считает Р. Дим, для частного сектора (цит. по: [6, с. 228]). Однако, признавая негативную сторону этого явления, К. Ё. Мок (K. J. Mok) и Д. Чан (D. Chan), вместе с тем не отрицают, что менеджериализм может способствовать улучшению качества образования (цит. по: [12, с. 7]).

Выводы. Гонконг и Сингапур, являясь бывшими британскими колониями, успешно сочетают в себе как национальные традиции, в основе которых лежат конфуцианские идеи патернализма,

подчинения и прилежания, так и англосаксонские практики преподавания. Кроме того, ставя перед собой цель подготовки специалистов мирового уровня, они успешно берут на вооружение и применяют лучшие мировые практики в сфере образования в той или иной модификации.

Таким образом, как Сингапур, так и Гонконг, отличающиеся своими культурно-историческими, политическими и экономическими особенностями, имеют ряд общих черт в политике и процессе использования механизмов, направленных на модернизацию и развитие систем подготовки педагогических кадров. Они заключаются, на наш взгляд, в следующем:

- строгий отбор соискателей на осуществление педагогической деятельности;
- устранение препятствий к вступлению в учительскую профессию для лиц с непедagogическим образованием/опытом работы;
- обязательное получение университетского образования (степени бакалавра и выше), включая прохождение практики в школе;
- менторство, всесторонняя поддержка и наставничество студентов и начинающих педагогов;
- многоаспектная оценка профессиональной деятельности учителя, в том числе нравственного и этического поведения;
- усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации;
- использование процедуры отсева плохо работающих учителей;
- применение лучших мировых практик в сфере подготовки учителей;
- оценка образовательных систем как рынка образовательных услуг с использованием критериев эффективности, строгого менеджмента;
- высокий социальный статус учителя;
- высокая заработная плата и дополнительная система материального поощрения;
- стремление сохранить контингент практикующих квалифицированных педагогических кадров.

Обращение к опыту «азиатских тигров», анализ секретов их успеха в сфере образования, возможно, будет способствовать не только изменению позиции государства, общественности по отношению к роли педагогов в вопросе повышения качества образования в России, но и выработке грамотной, целенаправленной и последовательной стратегии модернизации системы отбора и подготовки кандидатов к учительской профессии. Очевидно, что такая система должна, с одной стороны, отвечать современным мировым тенденциям в этой сфере, а с другой – учитывать национальные традиции в подготовке педагогов и условия реализации намеченных реформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Результаты** международного исследования PIRLS-2011 [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования PIRLS-2011. Институт стратегии развития образования Российской академии образования.– URL: <https://goo.gl/i7OTRS> (дата обращения: 21.05.2017).
2. **TIMSS2011** International Results in Mathematics and Science Study [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. Boston college, Flagship Press, North Andover, MA, 2012.– URL: <https://goo.gl/JC6Lf> (дата обращения: 21.05.2017).
3. **Барбер М, Муршед М.** Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
4. **Борисенков В. П.** Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3(122). С. 4–17.
5. **Седов В. А.** Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование. 2010. № 3(24). С. 117–122.
6. **Алишев Т. Б., Гильмутдинов А. Х.** Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227–246.
7. **Ingersoll M. R., et al.** A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education [Электронный ресурс].– URL: <https://goo.gl/RsLNjn> (дата обращения: 17.06.2017).
8. **Sclafani S.** Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teaching development. Washington: D.C., the Aspen Institute, 2008.

9. **Towards** a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cdp/english/home.htm> (English) (дата обращения: 18.05.2017).

10. **Liew W.M.** Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism [Электронный ресурс] // *Asia Pacific Journal of Education*. 2012. № 32(3). pp. 285–303. – URL: <https://goo.gl/88Dalp> (дата обращения: 21.05.2017).

11. **Code** for the education profession in Hong Kong (Extracted edition) [Электронный ресурс] // Council on Professional Conduct in Education. October, 1995. – URL: http://cpc.edb.org.hk/en/code_01.htm (дата обращения: 16.06.2017).

12. **Lam Y.F.** Economic Globalization and Education Reforms in Hong Kong: Corporate Managerialism and Quality Education at Work [Электронный ресурс] // *Education in Hong Kong*. 2001. – URL: <https://goo.gl/1oBfr8> (дата обращения: 21.05.2017).

REFERENCES

1. **Research** PIRLS-2011. The centre of education quality assessment PIRLS-2011. The Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education]. Available at: <https://goo.gl/i7OTRS> (accessed May 21, 2017) (In Russian)

2. **TIMSS** 2011 International Results in Mathematics and Science Study. TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. Boston college, Flagship Press, North Andover, MA, 2012. Available at: <https://goo.gl/JC6Lf> (accessed May 21, 2017). (In Russian).

3. **Barber M., Murshed M.** [How to achieve stable quality training at schools. Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world]. *Education Issues*, no. 3, 2008. pp. 7–60. (In Russian).

4. **Borisenkov V. P.** [Education quality and problems of teacher training]. *Education and Science*, no. 3(122), 2015. pp. 4–17 (In Russian).

5. **Sedov V.A.** [Strategy of selection of the future teachers in foreign practice]. The Academic Bulletin of the Institute of Teacher Education and Adult Education of the Russian Academy of Education. *Man and education*, no. № 3(24), 2010, pp. 117–122. (In Russian).

6. **Alishiev T.B., Gilmutdinov A.H.** [Singapore's experience: creation of the world-leading education system]. *Education Issues*, 2010, no. 4, pp. 277–246 (In Russian).

7. **Ingersoll M. R., et al.** A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. Available at: <https://goo.gl/RsLNjn> (accessed 17.06.2017).

8. **Sclafani S.** Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teaching development. Washington, D.C., the Aspen Institute Publ., 2008.

9. **Towards** a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers, 2003. Available at: <http://www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cdp/english/home.htm> (English) (accessed May 18, 2017). (In Russian).

10. **Liew W.M.** Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, no. 32(3), 2012. pp. 285–303. Available at: <https://goo.gl/88Dalp> (accessed May 21, 2017). (In Russian).

11. **Code** for the education profession in Hong Kong (Extracted edition). Council on Professional Conduct in Education. October, 1995. Available at: http://cpc.edb.org.hk/en/code_01.htm (accessed June 16, 2017). (In Russian).

12. **Lam Y.F.** Economic Globalization and Education Reforms in Hong Kong: Corporate Managerialism and Quality Education at Work. *Education in Hong Kong*. 2001. Available at: <https://goo.gl/1oBfr8> (accessed May 21, 2017). (In Russian).

Информация об авторе

Матвеева Елена Федоровна – аспирант, кафедра педагогики, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет (692519, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru).

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Elena F. Matveeva – Post-graduate student at the Chair of Pedagogics at Far Eastern Federal University, School of Education (35 Nekrasova St., 692519 Ussuriysk, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru).

Received September 28, 2017