Хамзина Сауле Аскаровна,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ОБЗОР ОПЫТА ФИНЛЯНДИИ, ЭСТОНИИ И СИНГАПУРА

Хамзина Сауле Аскаровна,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

МУГАЛИМДЕРДИН КЕСИПТИК ИШМЕРДИГИН БААЛОО СИСТЕМАЛАРЫ: ФИНЛЯНДИЯ, ЭСТОНИЯ, СИНГАПУРДУН ТАЖРЫЙБАСЫНА ТҮЗҮМДӨШТҮРҮЛГӨН СЕРЕП

Khamzina Saule Askarovna,
Postgraduate student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

TEACHER PROFESSIONAL PERFORMANCE APPRAISAL SYSTEMS: A STRUCTURED REVIEW OF THE EXPERIENCES OF FINLAND, ESTONIA AND SINGAPORE

Аннотация: *В статье представлен обзор систем оценивания профессиональной деятельности учителей Финляндии, Эстонии и Сингапура. На основе изучения нормативных документов, официальных материалов и международных исследований рассмотрены цели, процедуры и направления использования результатов оценки. Выявлены особенности соотношения развивающей и подотчетной функций, участия учителя и связи оценки с профессиональным развитием, карьерой и оплатой труда. Определены компоненты, которые могут быть адаптированы в Кыргызстане.*

Ключевые слова: *оценка профессиональной деятельности учителя, формирующая и суммативная оценка, модели оценки, профессиональные стандарты, непрерывное профессиональное развитие.*

Аннотация: *Макалада Финляндиядагы, Эстониядагы жана Сингапурдагы мугалимдердин кесиптик ишмердигин баалоо системаларына сереп берилген. Ченемдик документтердин, расмий материалдардын жана эл аралык изилдөөлөрдүн негизинде баалоонун максаттары, жол-жоболору жана натыйжаларын пайдалануу каралган. Баалоонун өнүктүрүүчү жана отчеттуулук функцияларынын өз ара катышы, мугалимдин*

баалоого катышуусу, ошондой эле баалоонун кесиптик өнүгүү, карьералык өсүү жана эмгек акы менен байланышы боюнча өзгөчөлүктөр аныкталган. Кыргызстанда колдонууга ылайыкташтырылышы мүмкүн болгон компоненттер белгиленген.

Түйүндүү сөздөр: *мугалимдин кесиптик ишмердигин баалоо, калыптандыруучу жана жыйынтыктоочу баалоо, баалоо моделдери, кесиптик стандарттар, үзгүлтүксүз кесиптик өнүгүү.*

Abstract: *The article reviews teacher appraisal systems in Finland, Estonia and Singapore. Drawing on regulatory documents, official materials, and international research, it examines the purposes, procedures, and uses of appraisal results. The analysis identifies distinctive features concerning the balance between the developmental and accountability functions of appraisal, teacher participation, and the links between appraisal, professional development, career progression, and remuneration. It also identifies components that could be adapted for use in Kyrgyzstan.*

Keywords: *teacher appraisal, formative and summative appraisal, appraisal models, professional standards, continuing professional development.*

Введение. Понимание роли учителя как ключевого фактора происходящих трансформационных процессов в образовании делает вопрос оценки его профессиональной деятельности особенно актуальным. Основой оценки профессиональной деятельности учителя в новых условиях должны стать четкая и понятная как педагогам, так и сообществу модель профессиональных компетенций и профессиональные стандарты. При этом процесс оценки будет встраиваться в цикл непрерывного профессионального развития педагога, следуя за программами обучения, повышения квалификации, отработкой новых навыков и нового содержания, заложенного в обновленных государственных стандартах. Международные исследования [1] отмечают, что системы оценки учителей постоянно совершенствуются, адаптируясь к меняющимся требованиям, и учитывают тенденции передовой практики по мере их появления. В Кыргызстане в настоящий момент уже обновляется система оценки профессиональной деятельности учителя, поэтому в данной статье считаем важным рассмотреть ее возможные теоретические основания и практический опыт стран, демонстрирующих высокие результаты обучения согласно международным рейтингам.

В публикациях на тему оценки деятельности учителя активно разрабатывается представление о том, какой она должна быть сегодня. По мнению Дарлинг-Хаммонд [2], одной из самых авторитетных исследовательниц данной темы, наряду с четко определенными стандартами результатов обучения учащихся, подкрепленными качественными учебными материалами и инструментами оценивания, качественная система оценки учителя должна включать пять ключевых элементов:

1. Единые профессиональные стандарты педагогической деятельности, действующие на уровне всей системы образования и разделяемые профессиональным педагогическим сообществом.
2. Оценивание профессиональной деятельности на основе установленных стандартов, используемое при подготовке, лицензировании и сертификации учителей.
3. Локальные системы оценивания практической деятельности учителя, основанные на множественных источниках данных и согласованные с едиными профессиональными стандартами.
4. Система организационной и профессиональной поддержки, обеспечивающая надлежащую подготовку экспертов, проводящих оценивание; наставничество; а также принятие обоснованных кадровых решений по результатам оценивания.
5. Согласованная с системой оценивания программа профессионального обучения и развития профессиональных компетенций учителей.

Несмотря на относительную изученность составляющих эффективной системы оценки педагогической деятельности, практика и опыт образовательных систем показывают значительную вариативность реализации. Поэтому логичен вывод специалистов, сделанный по результатам исследований последних десятилетий о том, что «система оценки педагогов должна учитывать особенности территории, локальную специфику организации учебного процесса, адаптировать базовые требования к профессиональной деятельности педагога к указанным условиям его функционирования» [3, с. 128]. Соответственно, невозможен прямой перенос зарубежных концепций и опыта оценки деятельности учителей при построении отечественной системы, равно как и прямой перенос «идеальных» моделей, полученных в результате исследований, однако их анализ позволяет сделать предложения по разработке содержания и формата таких оценок.

Учитывая поставленные стратегические задачи перед общим 12-летним образованием, связанные с повышением качества преподавания в школах, нам представляется продуктивным изучение методических и практических подходов к оценке деятельности педагогов в так называемых высокоэффективных образовательных системах.

Целью данной статьи является аналитический обзор систем оценивания профессиональной деятельности учителей в Финляндии, Эстонии и Сингапуре. Наша задача – раскрыть нормативные основания, организационные механизмы, методы и последствия оценивания, а также определить условия, при которых оценивание способствует профессиональному развитию учителей. Исследование выполнено в формате структурированного аналитического обзора документов с элементами межстранового сопоставления. Выбор стран обусловлен устойчивыми высокими образовательными результатами этих стран, в том числе по результатам международных сравнительных оценок, различиями в степени централизации управления образованием и разнообразием подходов к сочетанию оценивания, профессионального развития и карьерного продвижения учителей.

Методы исследования. Посредством общенаучных методов анализа, сравнения, обобщения выявлены характеристики систем оценки деятельности учителей выбранных стран по зарубежным публикациям. В качестве источников были использованы нормативные и программные документы органов управления образованием рассматриваемых стран, официальные описания процедур оценивания и карьерного развития учителей, международные отчеты, а также рецензируемые научные публикации. Были проведены обзор и внутристрановой анализ, а также сопоставление моделей по основным параметрам оценки: цели и функции оценивания; нормативная и компетентностная основы; предмет оценивания; участники, инструментарий и периодичность; использование результатов. Интерпретация результатов основывалась на принципе функционального разграничения оценивания: отдельно рассматривались его формирующая и подотчетная функции. Согласно Миллман [4], целью формирующей оценки является выявление сильных и слабых сторон учителя и планирование соответствующих действий по поддержке его профессионального развития. Результаты суммативной оценки обеспечивают основу для принятия административных решений, карьерного продвижения, назначений и заработной платы педагогов. В некоторых источниках эти цели называют развивающей целью и целью подотчетности [5].

Обзор не претендует на систематический охват всех публикаций и основан преимущественно на документах, доступных на английском и русском языках. Официально закрепленные процедуры могут отличаться от практики их реализации в отдельных школах и регионах рассматриваемых стран.

Основное содержание: обзор систем оценки деятельности учителя

Системе оценивания Финляндии характерно отсутствие единой национально регулируемой формальной оценки деятельности

учителя [6]. Национального профессионального стандарта учителя, задающего уровни профессиональной деятельности, не существует, но есть квалификационные требования для допуска к педагогической профессии. Так, например, предметному учителю основной и старшей школы требуются степень магистра и не менее 60 кредитов педагогических дисциплин, установлены также требования к предметной подготовке и языковой компетентности. Но это прежде всего требования к квалификации и входу в профессию, но не стандарты, относительно которых ежегодно оценивается деятельность уже работающего педагога. Финская система не опирается на жесткие методы сбора данных или результаты стандартизированных тестов при оценке профессиональной компетентности учителей. Решение о том, проводится ли оценивание учителей и каким образом оно осуществляется, относится к сфере местной автономии.

Муниципалитеты самостоятельно разрабатывают локальные рамки оценивания, нередко в сотрудничестве с профсоюзом учителей и в рамках коллективных соглашений. Нормативно предусматривается, что решение о повышении заработной платы работника в целом должно основываться на оценке результатов его профессиональной деятельности. Поэтому оценка профессиональной деятельности может проводиться, например, в рамках так называемой развивающей беседы директора школы с учителем, которая фокусируется на планировании предстоящего учебного года, потребностях учителя и его планах профессионального развития. От учителей ожидается готовность рефлексировать над собственной профессиональной деятельностью и ее качеством, а также постоянно поддерживать и развивать свои профессиональные компетенции. Следовательно, предмет, инструменты и периодичность оценки не унифицированы на национальном уровне: они определяются локально, а учитель участвует в оценивании через рефлексию, обсуждение профессиональных целей и планирование развития.

Данные TALIS[1]-2024 подтверждают специфику финской модели: Финляндия находится среди систем с наименее интенсивным формальным оцениванием учителей в сравнении с другими системами [7]. Только 62 % учителей работают в школах, где директор формально оценивает их не реже одного раза в год, тогда как среднее значение стран ОЭСР составляет 88 %. Более того, по сообщениям директоров, 35,4 % финских учителей вообще никогда не проходят формальное оценивание, что является одним из самых высоких показателей среди 55 сравниваемых в TALIS систем.

Таким образом, особенность финской модели состоит в сочетании высокого уровня профессиональной автономии и рефлексии с достаточно слабой формализацией внешней индивидуальной оценки учителя: ответственность за качество деятельности переносится на профессионализм самого учителя, руководителя школы и локальные процессы развития. Важный компонент системы – высокие квалификационные требования на входе в профессию, которые играют, с нашей точки зрения, ключевую роль в существовании данной модели оценки. Отбор претендентов еще на этапе поступления на педагогические специальности, промежуточная аттестация с участием учителей-практиков на каждом курсе университета, тестирование на месте будущей работы, стажировка как пробная оцениваемая практика входа в профессию – эти оценочные процедуры на раннем этапе входа в профессию позволяют в дальнейшем получить самостоятельного, ответственного и рефлек-

[1] TALIS – масштабное международное исследование условий работы и практики преподавания учителей и руководителей школ, которое проводит ОЭСР.

сирующего профессионала, заинтересованного в постоянном профессиональном развитии. Российские исследователи эти усилия финских учителей по профессиональному саморазвитию выделили в качестве ключевого элемента оценки, заключая, что Финляндия использует оценку учителей как способ профессионального развития и расширения прав и возможностей учителей, а не как систематический инструмент, играющий ключевую роль в принятии административных решений [8].

Система оценки деятельности учителя в Эстонии децентрализована, основана на профессиональных стандартах и четырехступенчатой карьерной модели. Профессиональные квалификационные стандарты учителя описывают характер работы и совокупность знаний, умений и установок – то есть требования к компетентности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности на нескольких квалификационных уровнях [9]. В 2025 году стандарты были обновлены, и теперь в них определены такие навыки, как способность к анализу и синтезу, к обучению, сотрудничеству, инновационная компетентность, ориентация на ценности, психологическая устойчивость, цифровая компетентность, и др. Новая карьерная модель, введенная в 2026 году, состоит из четырех ступеней, связанных с определенным уровнем квалификации и заработной платы [10]: 1-я ступень – начинающий учитель, предназначена для поддержки вхождения в профессию и приобретения полной профессиональной квалификации; 2-я – учитель-специалист, соответствующий всем базовым квалификационным требованиям (коэффициент зарплаты 1.0); 3-я – старший учитель-педагог, доказавший повышенные компетенции перед комиссией или через систему подтверждения профессиональных квалификаций (коэффициент 1.1), и 4-я – мастер-учитель – это высший уровень, на котором оценивается вклад педагога в развитие всей системы образования, методическую работу и наставничество (коэффициент 1.3).

Таким образом, эстонская модель расширяет предмет оценивания от оценки преподавания до оценки профессионального влияния и лидерства внутри и вне организации. Присвоение базовых ступеней «Начинающий учитель» и «Учитель» осуществляется директором школы без заявления педагога, тогда как переход на ступени «Старший учитель» и «Учитель-мастер» является добровольным и инициируется самим учителем. Карьерная ступень «Старший учитель» может быть присвоена директором, если учитель уже имеет соответствующую профессиональную квалификацию 7-го уровня. В случаях если учитель не обладает соответствующей профессиональной квалификацией, но считает, что по своим знаниям, умениям и компетенциям достиг уровня, установленного соответствующим профессиональным стандартом, карьерную ступень может присвоить специальная комиссия после рассмотрения документов учителя.

Для получения ступени учителя-мастера педагог должен предварительно пройти внешнее оценивание и получить профессиональную квалификацию «Учитель-мастер, уровень 8». Оценивание, проводимое национальным органом присвоения квалификаций, включает анализ электронного портфолио и самоанализ, собеседование, а при необходимости – наблюдение практической деятельности учителя. В целом отметим, что многие эксперты считают, что «успехи в образовании обеспечивают в основном хорошо подготовленные учителя, которых готовят только в двух крупных исследовательских университетах Эстонии» [11].

Модель оценки Эстонии сочетает использование оценки учителей в рамках формальной карьерной структуры с формирующим оцениванием как регулярно проводимой оценки на уровне школы [12]. Регулярное оценивание профессиональной деятельности проводится директором школы и другими представителями школьного руководства. Как правило, процесс включает наблюдение за профессиональной деятель-

ностью учителя, а по его завершении составляется письменный отчет. Отметим, что сочетание внутреннего и внешнего оценивания было характерно для страны и до последних нововведений, что подтверждается публикациями, охватывающими предыдущие годы [13].

Таким образом, эстонская модель оценки деятельности учителя сочетает два самостоятельных процесса оценивания: внутришкольное формирующее оценивание, ориентированное преимущественно на развитие компетенций, и добровольное суммативное оценивание, предназначенное для подтверждения более высокого профессионального уровня в соответствии с профессиональными стандартами и ступенями карьеры. Учитель включен в оба контура оценки: во внутришкольном он участвует в анализе своей деятельности и получает обратную связь, а в карьерном самостоятельно инициирует процедуру и представляет портфолио и самоанализ. Сильной стороной модели можно также считать четкую опору на стандарты, которые задают общую рамку профессионального развития.

Рассмотрим систему оценки эффективности учителей в Сингапуре, где с 2005 года внедрена и используется Enhanced Performance Management System (EPMS) – комплексная компетентностно-ориентированная система управления профессиональной деятельностью и развитием педагогических кадров, которая используется одновременно для оценки деятельности, определения профессиональных потребностей, карьерного продвижения и вознаграждения [14]. В ней не регламентируется в деталях порядок проведения оценки, а набор ожидаемых результатов и компетенций намеренно сформулирован в широком ключе. Система содержит компетенции и три ключевые области результатов: а) результаты, связанные с учащимися; б) профессиональные результаты (собственное профессиональное развитие учителя, участие в профессиональном обучении, а на соответствующих карьерных уровнях – развитие, наставничество и поддержка других педагогов и в) организационные результаты, т. е. вклад учителя в развитие школы, работу команд и комитетов, взаимодействие с родителями и более широким школьным сообществом.

Особенность EPMS состоит в том, что система задает общие результаты, но конкретные показатели, по которым оценивается их проявление, остаются в компетенции директора и оценщиков. Таким образом, оценивание деятельности учителей структурировано по ключевым областям, носит комплексный характер и не сводит эффективность деятельности учителя к результатам учащихся. Оценивание проводится ежегодно, но фактически представляет собой цикл продолжительностью в учебный год – от этапа постановки профессиональных задач в индивидуальных планах профессионального развития педагога, последующих промежуточных обсуждений и корректировок до итогового оценивания и принятия решения о карьерном продвижении и материальных стимулах. Сам учитель активно участвует в годовом цикле через согласование целей, промежуточное обсуждение результатов и корректировку индивидуального плана, тогда как итоговое решение формируется руководителями.

Интересно, что данные TALIS-2024 показывают сочетание регулярного оценивания с высокой профессиональной автономией. Так, 99 % сингапурских учителей, работающих в школах, где оценивание проводится как минимум ежегодно, сообщают о значительной или полной автономии в реализации учебной программы, выборе методов и стратегий преподавания, т. е. регулярное оценивание здесь не сопровождается снижением автономии профессиональной деятельности.

Итоговое оценивание направлено на определение того, достиг ли педагог согласованных целей и готов ли он к следующему этапу карьерного продвижения и выполнению дополнительных профессиональных функций, а также на выявление областей, в которых ему может потребоваться дальнейшая поддержка. В ежегодном итоговом

оценивании участвуют директор школы, а также другие представители руководящего состава школы и руководитель школьного кластера, осуществляющий надзор за процедурой. На этом этапе индивидуальная оценка переходит в процедуру коллегиальной калибровки оценок учителей, в ходе которой группа руководителей-оценщиков сопоставляет и обсуждает оценки педагогов для обеспечения большей объективности.

В материалах Министерства образования Сингапура подчеркивается, что для эффективной работы системы необходима специальная подготовка школьных руководителей к справедливому и объективному оцениванию, принимаемые ими решения имеют высокую значимость для учителя, так как развивающие элементы сосуществуют с решениями, касающимися последующей карьеры и материальных стимулов [15].

То есть система совмещает задачи подотчетности, карьерной дифференциации и профессионального развития, соединяя формирующую и суммативную функции в одном цикле оценивания, что может вызывать определенные трудности для открытого обсуждения учителями сложностей и проблем преподавания. Но при этом система обеспечивает непрерывную связь оценки, повышения квалификации, карьерного планирования и кадровой поддержки, что, безусловно, можно считать сильной стороной данной модели.

Выводы. В целом представленный обзор моделей еще раз подтвердил принципиальное различие формирующего и суммативного оценивания в отношении профессиональной деятельности педагога; важность профессиональных стандартов или моделей компетенций учителя в качестве общей нормативной и референтной основы, позволяющей описывать качество педагогической деятельности через наблюдаемые критерии и уровневые дескрипторы; необходимость нескольких источников информации и методов оценки в зависимости от ее целей, а также наличие подготовленных оценщиков.

В соответствии с целями оценки в каждой системе выстроены организационные механизмы, а также сформирован набор методов и данных. Процедуры, критерии, периодичность проведения формирующего оценивания определяются, как правило, школьной политикой, при этом необходимо подчеркнуть важную роль руководства школы и вовлечения самих педагогов. Чаще всего в школах наблюдают за качеством уроков, проводят опросы и обсуждения. Что касается суммативной оценки, там, где она проводится, опираются на комплекс инструментов и данных: используются данные о педагогической деятельности, о результатах учащихся, а также о профессиональном вкладе учителя. Отметим, что данные о результатах учащихся не рассматриваются как прямое и достаточное доказательство эффективности деятельности отдельного учителя, также ни одна из систем не использовала тестирование для оценки уже работающих учителей.

Обзор также подтверждает, что оценивание способствует профессиональному развитию учителей, когда оно опирается на понятные им критерии, предусматривает активное участие педагога и содержательную обратную связь, проводится подготовленными оценщиками и завершается доступной адресной поддержкой, а не сводится к административным последствиям.

Сопоставление систем оценки профессиональной деятельности учителей трех стран не позволило нам выделить одну эффективную модель – каждая страна имеет уникальную систему, состоящую из похожих компонентов, но в разных конфигурациях (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Сравнение систем оценки профессиональной деятельности учителей

Параметр	Финляндия	Эстония	Сингапур
Цели и функции	Преимущественно развивающая оценка; индивидуальная подотчетная оценка слабо формализована и регулируется локально	Развивающая (формирующая) внутришкольная оценка; суммативная оценка для карьерного продвижения	Развивающая и подотчетная функции объединены в одном годовом цикле EPMS
Нормативная и компетентностная основы	Квалификационные требования для входа в профессию; национальный профессиональный стандарт работающего учителя отсутствуют; применяются локальные рамки	Профессиональные стандарты и четырехступенчатая карьерная модель	Компетентностная модель EPMS и три области результатов: ученические, профессиональные и организационные
Предмет оценки	Профессиональная деятельность, цели и потребности учителя в развитии	Компетенции, качество преподавания, профессиональный вклад, наставничество и лидерство	Компетенции, результаты работы с учащимися, профессиональное развитие, вклад в деятельность школы
Организация, методы и периодичность	Определяются муниципалитетом или школой; профессиональная беседа и рефлексия; единая периодичность не установлена	Внутришкольная оценка: наблюдение, самоанализ, письменный отчет; карьерная оценка: портфолио, самоанализ, собеседование	Ежегодный цикл: постановка целей, промежуточные обсуждения, итоговая оценка
Субъекты и участие учителя	Директор и учитель; учитель участвует как субъект профессиональной рефлексии и планирования развития	Руководство школы, комиссия или национальный орган квалификаций; высшие ступени учитель подтверждает по собственной инициативе	Учитель, непосредственный руководитель, школьная оценочная группа и руководитель школьного кластера
Использование результатов	Планирование профессионального развития; локально результаты могут учитываться в управленческих решениях и оплате труда	Обратная связь и развитие; присвоение карьерной ступени, расширение профессиональных функций и повышение оплаты труда	Профессиональное обучение, поддержка, карьерное продвижение, распределение функций и материальное стимулирование

Сравнение систем оценивания профессиональной деятельности учителей показывает, что страновые различия определяются не наличием или отсутствием того или иного компонента оценки, а тем, где сосредоточена ответственность за качество работы учителя и насколько тесно связаны развивающая и подотчетная функции оценки. В Финляндии обеспечение качества смещено к строгим требованиям на входе в профессию, профессиональной автономии самого учителя и локальной ответственности, поэтому индивидуальная оценка имеет преимущественно

развивающий и слабо формализованный характер.

Эстония институционально разделяет внутришкольную развивающую оценку и добровольную оценку для присвоения карьерной ступени, тогда как Сингапур объединяет обе функции в ежегодном цикле EPMS и дополняет высокозначимые решения коллегиальной калибровкой. Таким образом, повышение значимости последствий оценки сопровождается усилением стандартизации, документирования и коллегиального контроля. Разделение развивающей и подотчетной функций оценки создает более безопасные условия для открытой обратной связи, но требует согласованности между оценкой и карьерной системой, тогда как их объединение обеспечивает непрерывность управления профессиональным развитием, однако может ограничивать готовность учителя открыто обсуждать затруднения.

Безусловно, ни одна из представленных в обзоре моделей оценки не может быть перенесена в контекст Кыргызстана в неизменном виде. Однако релевантным для нашего контекста представляется использование двухуровневой модели, в которой на уровне школы происходит регулярное формирующее оценивание, основанное на самооценке, наблюдении профессиональной деятельности, обратной связи и планировании развития, а второй уровень представляет собой добровольную внешнюю сертификацию для подтверждения профессионального уровня, принятия карьерных решений, связанных с изменением оплаты труда. Оба уровня оценки должны разрабатываться с опорой на профессиональные стандарты, операционализированные через уровневую компетентностную модель и критерии оценки.

Введение уровней горизонтальной карьеры учителя (например, от начинающего учителя до учителя-мастера или учителя-наставника), связанное с ростом заработной платы, может стать значимым стимулом для развития профессиональных компетенций. Для реализации развивающей функции оценки необходимо обеспечить связь оценки с реальной поддержкой не только через обратную связь и наставничество, но и разработку адресных программ обучения на рабочем месте, способствующих развитию рефлексии и ответственности педагогов за свое профессиональное развитие и результаты обучения. Таким образом, изменение модели оценивания деятельности педагогов может стать катализатором формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития и повышения качества преподавания в школах.

Литература:

1. ОЭСР (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. [Электронный ресурс]. URL: DOI http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en (дата обращения: 28.07.2026).
2. *Darling-Hammond L.* Getting teacher evaluation right: what really matters for effectiveness and improvement / L. Darling-Hammond. – New York: Teachers College Press, 2013. – 178 p.
3. ОЭСР (2013). Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en (дата обращения: 01.08.2026).
4. The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers / edited by Millman J., Darling-Hammond L. – Sage Publications, 1990. – 443 p.
5. ОЭСР (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/9789264190658-en (дата обращения: 01.08.2026).

6. European Commission / EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Электронный ресурс]. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf (дата обращения: 30.07.2026).
7. ОЭСР (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/90df6235-en (дата обращения: 01.08.2026).
8. *Прудникова В.А.* Оценка квалификации педагога в контексте задачи его профессионального развития: анализ зарубежной теории и практики / В.А. Прудникова, Л.И. Фишман, И.С. Фишман // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12. – № 5. – С. 113–136.
9. Estonia: New teacher career model to support professional development and teacher supply [Электронный ресурс]. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/estonia-new-teacher-career-model-support-professional-development-and-teacher-supply (дата обращения: 02.08.2026).
10. Occupational Qualification Standards [Электронный ресурс]. URL: https://www.kutseregister.ee/en/standardid/ (дата обращения: 02.08.2026).
11. *Абдулдаев Д.А.* Дошкольное и школьное образование Эстонии / Д.А. Абдулдаев // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2025. – № 2 (66). – С. 4–11.
12. ОЭСР (2025). Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en (дата обращения: 02.08.2026).
13. ОЭСР (2025). Results from TALIS 2024: Estonia – Country Note [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/estonia_44178e34-en.html (дата обращения: 02.08.2026).
14. Teachers' work performance [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20210201-teachers-work-performance (дата обращения: 05.08.2026).
15. Professional Development and Career Tracks [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development (дата обращения: 05.08.2026).

Рецензент:

Д.А. Абдулдаев,
кандидат педагогических наук