

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-68-81

**Требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре:
стандарты и процедуры оценивания**

Наталья Леонидовна Коршунова¹, Елена Фёдоровна Матвеева²

¹ Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Россия;

² Спасский педагогический колледж, Спасск-Дальний, Россия,

¹nlkor@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

²Matveeva_ef@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

Статья посвящена проблематике разработки и реализации профессионального стандарта педагога, признаваемой одной из самых актуальных и сложных во многих странах мира, и в этом контексте – содержанию оценочных материалов и процедуре оценивания профессиональной деятельности учителя. Цель исследования – анализ и сравнение документов, определяющих требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре – азиатских стран, занимающих лидирующие мировые позиции в сфере образования. В качестве методов исследования используются сравнительно-сопоставительный анализ и систематизация материалов по изучаемой теме. Рассмотрены следующие аспекты профессиональных стандартов: цель, целевая аудитория и структура, описана процедура оценки профессионально-педагогической деятельности педагога. В процессе анализа выявлено как особенное, так и общее в профессиональных стандартах, что позволяет им быть эффективным инструментами оценки педагогического труда. Доказано, что благодаря используемым в этих странах системам оценивания и управления производительностью труда педагоги получают стимул к расширению поля профессиональной деятельности, выбору траектории карьерного роста и принятию необходимых действий по своему развитию, способствующих достижению более высокого уровня компетентности и продвижению по карьерной лестнице. Профессионально-педагогическая деятельность оценивается, исходя из вклада учителя во всестороннее развитие ученика, школьного сообщества, а также в развитие профессии и общества в целом. В анализируемых стандартах прописаны некоторые этические нормы поведения учителя. С позиций педагогической компаративистики статья вносит вклад в обсуждение проблемы разработки и реализации единой национальной системы оценивания педагогической деятельности в России. Результаты исследования могут быть полезны в теоретических вопросах оценивания труда учителя и в практике разработки единых государственных оценочных материалов в России.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, компетентность учителя, оценивание компетентности учителя, профессиональные стандарты педагога

Original article

**Teacher Evaluation Documents and Procedures in High-Performing APR–Countries:
Hong Kong and Singapore**

Natalia L. Korshunova¹, Elena F. Matveeva²

¹ School of Education, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia;

² Spassky Teachers' Training College, Spassk-Dalny, Russia

¹nlkor@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

²Matveeva_ef@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-8899-7110>

The paper highlights the issue of teacher's professional competence assessment and standardization in teacher professional activity as essential for improving teaching quality. The authors refer to the best-world experience in teacher evaluation and accountability in two top-performing educational systems in the world – those of Hong Kong and Singapore. This paper is an in-depth case study that aims to describe and compare the competency-based tools used there for teacher performance evaluation. The following aspects of the documents are paid attention to in the paper: the purpose of the standards/document, the target groups and the structure. In the course of the 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 anal-

ysis of the professional standards for teachers in Hong Kong and Singapore has shown that, along with the differences in certain aspects, there are some features which are likely to make them effective in practice. It is assumed that using these documents contribute to holding these countries' senior positions in performing teacher assessment systems and in the sphere of world education as well. The paper concludes by suggesting its contribution to the discussion of the problem of the development and implementation of a proper unified national teacher evaluation and accountability system based on competency-oriented teacher standards in Russia. It is also expected that the findings could be useful in the development of the Unified Federal Evaluation Materials for teacher assessment and accountability in the country.

Keywords: standardization of teacher professional activity, teacher competence assessment, teaching competency standards, purpose of the standards, target groups, arrangement of the standards, comparative analysis

Введение. С целью улучшения качества преподавания в российских школах, которое соответствовало бы требованиям современного образования XXI в., Министерство образования и науки РФ внедрило профессиональный стандарт педагога¹. В стране разрабатывается новая модель аттестации учителей и набор единых федеральных оценочных материалов. Эти инициативы не являются простыми для реализации. В этом случае представляется важным проанализировать опыт лучших образовательных систем мира в оценке профессиональной деятельности педагога, к которым относятся образовательные системы Гонконга и Сингапура. Этим обусловлена актуальность настоящего исследования. Целью статьи является анализ и сравнение документов, определяющих требования к профессиональной деятельности учителя в этих странах.

Ценность данной статьи может заключаться в предоставлении полезной информации об оценке профессиональной деятельности учителя, шире – внести вклад в обсуждение учительских стандартов и эффективности работы педагога.

Научная новизна данного исследования заключается в сравнительно-сопоставительном анализе стандартов профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре и процедур оценивания профессиональной компетентности педагогов данных стран. Был проведён ряд исследований по изучению систем отбора и подготовки учителей, а также проблеме компетентности учителей в Гонконге и Сингапуре,

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г., рег. № 30550]. – Текст: электронный // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022).

но очень мало попыток было предпринято к изучению документов, используемых для оценки учительской деятельности и отчётных документов, предоставляемых учителями для осуществления этой процедуры в этих странах.

Таким образом, данная статья имеет теоретическое и практическое значение для разработки и реализации новых учительских стандартов и национальной системы оценки деятельности педагога.

Обзор литературы. Современные исследования показывают, что учитель – единственный, самый важный фактор в школьном обучении. Ученики, которые имеют возможность обучаться у высококвалифицированных учителей, получают более высокие результаты в образовании, вне зависимости от других факторов. Анализируя опыт лучших в мире систем образования, консалтинговая компания «МакКинзи» пришла к выводу, что ключевым фактором качества образования является качество подготовки учителей и качество их работы [1, с. 13]. В. П. Борисенков, вслед за М. Барбером и В. Муршед, утверждает, что «... важнее всего не то, сколько получают учителя (безусловно, их нелёгкий труд должен оплачиваться достойно), а то, какие это учителя, как они подготовлены и как работают» [2, с. 15].

Как было отмечено в докладе «Ключевые компетенции для Европы: открывая двери в обучение на протяжении всей жизни» (“Key competencies in Europe: opening doors for lifelong learning”), представленным Центром социальных и экономических исследований CASE Network в Варшаве в 2009 г., самые благоприятные условия для эффективного развития компетенций учащегося – развитие соответствующих компетенций учителя. В документе подчёркивается, что «только те учителя, которые вооружены современным педагогическим инструментарием и которые могут эффективно пользоваться ими в своей

повседневной практике, могут быть успешны в развитии ключевых компетенций своих учеников»¹.

Х. Жусуф пишет: «...чтобы повысить качество образования в условиях глобальных вызовов двадцать первого века, «все учителя должны соответствовать профессиональным учительским стандартам. Исходя из этой цели, необходимо использовать стандарты международного уровня...» [3, р. 33].

Таким образом, качество преподавания и образование учителя регулируются государственными механизмами, такими как установление норм/стандартов и оценка профессионально-педагогической деятельности учителя, изменения в учебном плане и организации учебного процесса в педагогических учреждениях, предложении альтернативных способов вхождения в учительскую профессию и другие. Так, В. Авалос обращает внимание на обучение учителей, которое рассматривается как главная цель в проведении реформ в развивающихся странах, и «...многочисленные инициативы, поддерживаемые государственными и негосударственными организациями, направлены на профессиональное развитие работающих учителей» [4].

Согласно этой точке зрения среди других вопросов реформирования образования, разработка и реализация новых стандартов подготовки учителей и их сертификации рассматривается как один из самых актуальных и сложных во многих странах.

Разработка учительских стандартов была стремительно проведена в ряде стран. Во многих из них это произошло совсем недавно, и Россия не является исключением².

Стандартизация (разработка и использование стандартов) является объективно необходимой деятельностью по упорядочению практики, её систематизации в соответствии с исторически изменяющимися потребностями общества. «Под стандартом образо-

вания», согласно концепции В. С. Леднева и М. В. Рыжакова³, понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала»⁴.

Термины «стандарт образования», «образовательный стандарт», употребляемые в России и других странах, «становятся актуальными, когда ставится вопрос о качестве образования: качество с необходимостью требует сравнения с эталоном (т. е. со стандартом) или с состоянием в других странах»⁵.

Так, В. М. Полонский, обсуждая различные методы и формы оценки системы знаний в книге «Оценка достижений учащихся», затрагивает тему международных исследований и опыта оценки качества знаний. При этом автор придаёт большое значение подобному опыту: «активное участие России в международных исследованиях дало возможность учёным и практикам принимать обоснованные решения о реформировании содержания образования и создании российских образовательных стандартов (ФГОС) с учётом опыта других стран»⁶.

В. М. Полонский отмечает: «в нашей стране регулярно проводится мониторинг качества образования, диагностируются учебные достижения школьников по предметам. Наряду с оценкой индивидуальных достижений проводится сравнительная оценка системы педагогического образования и качества подготовки учителей, а также новые формы и процедуры измерения индивидуальных и коллективных достижений в области образования»⁷.

Стандарты могут использоваться в качестве инструмента оценки и отчётности в пе-

¹ Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education. – Текст: электронный // CASE Network reports. – 2009. – No. 87. – P. 211. – URL: <http://www.case-research.eu> (дата обращения: 18.09.2022).

² Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г., рег. № 30550] // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022).

³ Леднев В. С., Никандров Н. Д., Рыжаков М. В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М.: Сфера, 2002. – 184 с.

⁴ The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005. Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. 95 p. – URL: https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd_fig1_262963851 (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.

⁵ Там же.

⁶ Полонский В. М. Оценка достижений школьника. – М.: Вентана-граф, 2018. – С. 73.

⁷ Там же.

дагогической деятельности, хотя в некоторых странах роль стандартов играют другие, довольно эффективные на практике, заменяющие их документы, как например, в Гонконге и Сингапуре¹.

Системы оценки качества работы учителей в Гонконге и Сингапуре детально изучены такими учёными, как Т. Л. Схоо, Л. Дарлинг-Хаммонд, А. Хунтер, Б. Женсен, К. Робертс-Хулл, Ж. Соннемман. Они объясняют сильные стороны этих лучших в мире систем образования, анализируя процессы отбора, найма, обучения, сертификации учителей, а также оценки их профессиональной деятельности.

Документы, используемые для оценки компетентности учителя в Сингапуре, нашли своё рассмотрение в трудах М. Р. Индерсолла, В. М. Лиева, Е. Лима, С. Склафани и Л. Стейнера, в Гонконге – в трудах М. Р. Индерсолла и Т. Е. Куанга. Они детально описывают отчётные документы для учителей и программы оценки эффективности их профессионального труда.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования являются идеи педагогической компаративистики, рассматривающие проблематику образовательного трансфера в контексте взаимообогащения национальных систем образования (А. Ю. Плешакова).

В работе использовались теоретические методы научного познания: сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация материалов по теме исследования.

Исследование проходило в два этапа. Сначала все отобранные материалы были систематизированы, что в дальнейшем позволило проанализировать процедуру и инструменты оценки деятельности учителя в обозначенных выше странах. Далее был проведён сравнительный анализ документов, регламентирующих требования к учителю в Гонконге и Сингапуре по следующим крите-

риям: назначение, целевая группа и структура документа.

В процессе написания статьи авторы ссылались на результаты международных исследований школьных достижений учащихся, а также на национальные исследования, проведённые в Гонконге и Сингапуре. Были также изучены научные статьи и материалы официальных сайтов для понимания и систематизации информации и различных точек зрения на изучаемую проблему.

Результаты исследования. Первый этап. В странах с высокоэффективными системами образования, Гонконге и Сингапуре, оценка профессиональной деятельности учителя и отчётность последнего играют большую роль в профессиональном обучении и развитии. В обеих странах компетенции учителя рассматриваются как ключевое понятие инструмента оценки учителя. Учителя в этих странах обладают установленным набором компетенций, которые определяются как минимальные требования к этой профессии.

Как отмечают Б. Энсен, Й. Соннеманн, К. Робертс-Хулл и А. Хунтер в своём отчёте, механизмы отчётности и оценки профессиональной деятельности работающего учителя варьируются от мероприятий по оценке качества для внешних курсов и семинаров до более широких программ управления производительностью труда и фокусируются на уровне успеваемости учащихся, качестве преподавания и качестве профессиональной подготовки [5, с. 17–18].

Эти программы являются инструментом оценки профессиональной компетентности учителя. Так, в **Сингапуре** профессиональный труд действующего педагога оценивается в процессе управления служебной деятельностью через *Систему управления повышением качества труда (the Enhanced Performance Management System)*, введённой в 2003 г. Как отмечают С. Склафани и Е. Лим, в этом документе прописаны знания, навыки и компетенции, а также жизненные установки, которыми должен обладать учитель на каждом из этапов карьеры разных профессиональных траекторий: траектория для учителей/преподавание (включает должности старшего учителя, ведущего учителя и учителя-мастера); траектория для старшего специалиста в области образования/специалист (включает должность специалиста по составлению программ обучения, педаго-

¹ Towards a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers. 2003. – URL: www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный; The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005. Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. 95 p. – URL: https://www.researchgate.net/figure/The-Enhanced-Performance-Management-Process-Source-Performance-Management-Guide-nd_fig1_262963851 (дата обращения: 10.10.2022). – Текст: электронный.

га-психолога и специального консультанта), а также траектория для руководителей/лидерство (руководитель отдела, заместитель главы образовательного учреждения, глава образовательного учреждения, суперинтендант, главы подразделений и директора). Такие широкие возможности дают признание, дополнительные выплаты и предлагают новые вызовы, которые делают профессию педагога притягательной [6].

Применение подобных систем оценивания, по мнению Б. Энсена, Й. Соннемана, К. Робертс-Хуллы и А. Хунтера, является эффективным инструментом поддержки карьерного роста учителей. Педагогов оценивает непосредственно человек, занимающий вышестоящую должность [5, с. 21].

Благодаря используемой в этой стране системе управления производительностью труда педагоги получают стимул к расширению поля профессиональной деятельности, выбору траектории карьерного роста и принятию необходимых действий по своему развитию, которые способствуют достижению более высокого уровня компетентности и продвижению по карьерной лестнице.

Учителя принимают непосредственное участие в трёхэтапном процессе оценки своей профессиональной деятельности, который включает самооценку, наставничество и совместную работу с другими педагогами в школах причём ещё до того, как педагог приступит к запланированному им профессиональному обучению. Б. Энсен, Й. Соннеманн, К. Робертс-Хулл и А. Хунтер описывают эти этапы в своём докладе:

1. Планирование учителем профессиональной деятельности в начале учебного года требует оценки своей преподавательской деятельности и постановки на год целей в преподавании, освоении инноваций, усовершенствовании учебного процесса, а также в своём профессиональном развитии.

2. Осуществление поддержки со стороны наставника на протяжении всего года помогает учителю достичь поставленных целей. В середине года проводится собеседование для оценки достигнутого на пути их достижения.

3. Оценка профессиональной деятельности учителя в конце года основывается на результатах проведённого собеседования и сопоставления запланированных целей с достигнутыми результатами. Определяются возможности запланированного профессио-

нального развития в тех аспектах, в которых необходимо добиться улучшений [Там же].

В. М. Лиев, комментируя этапы оценки профессиональной деятельности учителя, отмечает, что главным является собеседование с оценивающим сотрудником в конце года, когда учителю даётся возможность принять участие в совместном обсуждении целей профессионально-педагогической деятельности, сильных и слабых сторон для своей самооценки [7, с. 5]. Таким образом, проходит обязательней важный этап процедуры самооценки – этап рефлексии.

Система управления повышением качества труда опирается на отчётный документ, в котором через полгода, в конце, отмечают предпринятые учителем действия, его прогресс на пути к достижению поставленных целей и информацию о показателях эффективности работы. В отчёт включают итоги соответствующих собеседований учителя и оценивающего лица, а также информацию по оценке деятельности учителя, предоставляемую как со стороны самого педагога, так и вышестоящего сотрудника. Оценка осуществляется в соответствии с уровнем профессионализма учителя, так как уровень компетентности, ожидаемый от начинающего учителя, намного ниже, чем уровень старшего учителя.

Оценка деятельности учителя проводится ежегодно. Педагогических работников оценивают, принимая во внимание их фактические достижения, а также будущий потенциал. Фактические достижения педагога оцениваются на основе комплексного подхода. Сюда входит оценка того, насколько были достигнуты поставленные в работе цели (исполнение обязанностей учителя, участие во внешкольных мероприятиях, другие обязанности, выполнение проектов и задач в течение учебного года), и в какой мере учитель владеет необходимыми для педагога компетенциями.

Оценка эффективности профессионального труда учителя даётся в значениях А, Б, В, Г или Д. В процессе оценивания принимается во внимание то, что учитель, находящийся на высоком уровне профессионального развития, демонстрирует высокие достижения благодаря своим знаниям и опыту.

Оценка будущего потенциала учителя (опирается на измерение текущего рабочего потенциала) осуществляется на основе данных портфолио учителя и заключения на-

ставника о вкладе учителя в развитие школы и общества, а также по итогам консультаций со старшими педагогами, работавшими непосредственно с учителем, председателями отделов и председателями, возглавляющими работу с педагогами определённого уровня, оценивающего сотрудника, заместителя директора и директора. Преследуется следующая цель – оказание содействия учителю в его профессиональном росте и выявление сотрудников, которые могут помочь школе в её развитии [6].

Для определения размера индивидуальных для каждого учителя денежных выплат за успешную работу, устанавливаемых ежегодно директором, а также для выявления учителей, испытывающих проблемы, с целью оказания им дополнительной поддержки или их возможного увольнения (что составляет очень низкий процент), а также для поддержания успешных учителей в их потенциальном повышении по карьерной лестнице, используются карьерные траектории. В случае возможного повышения или продвижения по какой-либо из трёх карьерных траекторий принимается во внимание оценка профессиональной деятельности учителя за последние три года. Существует гибкая возможность перехода от одной траектории к другой [8, с. 53].

Дифференцируются формы отчётности педагогов о проделанной работе. Как объясняет В. М. Лиев, «в настоящее время в Сингапуре используется три специализированных, одобренных Министерством образования, варианта форм отчётности для педагогических работников, при этом каждый из вариантов соответствует определённой карьерной траектории...» [7, с. 8].

Вопросы формы отчёта по проделанной работе и её использования в процессе управления производительностью труда учителя тщательно изучены С. Склафани и Е. Лим в работе «Переосмысление человеческого капитала в образовании: Сингапур как модель повышения уровня подготовки учителей» (“Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development”) [6, с. 16]. Авторы объясняют, что отчёт по работе для учителей включает пять основных разделов.

В первом разделе (Область Основных Результатов) обозначены области ключевых результатов, которые используют сотрудник по делам образования и

докладчик, оценивающий сотрудника, для определения и постановки обязательных для достижения к середине и концу года целей. Успехи учителя и его прогресс в середине и конце года будут обозначены и оценены в двух сопутствующих колонках, расположенных рядом с колонкой с обозначенными целями. Следующий раздел (Компетенции Учителя) фокусируется на компетенциях, которыми должен обладать учитель, и описывает качества, способствующие высокоэффективной работе учителя. Третий раздел детально знакомит с планом обучения и развития на отчётный период. В четвёртом разделе предлагается отчёт по внедрению инноваций и усовершенствований в профессиональную деятельность на уровне школы, кластера, на региональном и национальном уровнях. Пятый раздел посвящён оценке и комментариям со стороны самого учителя и оценивающего сотрудника в середине и конце учебного года относительно эффективности работы педагога, его профессиональных компетенций и другие моменты, например, указываются сильные стороны учителя, особенные умения, области, в которых отмечаются улучшения, проблемы в работе. Последний раздел предназначен для выводов и комментариев делающего заключение ответственного лица. В конце предлагается приложение объёмом в одну страницу с толкованием профессиональных компетенций учителя.

Второй раздел, являющийся основой Системы управления повышением качества труда учителей в Сингапуре, требует более детального изучения. В нём описывается компетентностная модель, которой должны соответствовать учителя в этой стране. Она включает одну ключевую компетенцию, «Целостный подход к ребёнку» (“Nurturing the Whole Child”) и четыре обширных кластеров компетенций: «Культивирование знаний» (“Cultivating Knowledge”), «Завоевание умов и сердец» (“Winning Hearts and Minds”), «Сотрудничество с другими людьми» (“Working with Others”) и «Познание себя и других» (“Knowing Self and Others”). Компетенции, описанные в этом разделе документа, могут помочь учителю хорошо выполнять свою профессиональную деятельность и достичь целей, представленных в области описания ключевых результатов в первой части документа [6, с. 16].

Структура компетентностной модели учителя может быть лучше понята через описание Л. Стейнера. В нём автор объясняет, что в каждом кластере присутствует от двух до четырёх компетенций, и приводит пример кластера «Культивирование знаний», который включает следующее: владение предметом, аналитическое мышление, инициативность и креативность в преподавании. Компетенции представлены возрастающими уровнями эффективных видов поведения, разработанных на основе опыта передовых педагогов, они же используются в оценочной шкале. Каждый уровень развития компетенции описывает конкретное поведение, которое должен демонстрировать учитель, владеющий определённым уровнем педагогического мастерства [9, с. 10].

Например, компетенция «владение предметом» включает пять субкомпетенций, из которых любой учитель общеобразовательной школы должен обладать первыми двумя: проявлять активный интерес к своему предмету и быть осведомлённым в вопросах, связанных с его преподаванием, а также следить за тенденциями в образовании и достижениями в преподаваемом предмете и расширять знания в своей области. Третья субкомпетенция является обязательной для старших учителей и учителей-мастеров: они должны уметь применять на практике знания о современных тенденциях и нововведениях в преподавании. От учителя-мастера требуется владение четвёртой субкомпетенцией – уметь разрабатывать инновационные подходы в обучении. Что касается последней субкомпетенции, то ею должен обладать учитель, занимающий руководящую должность. Предполагается, что такой специалист обеспечивает аналитическое руководство, изучая и расширяя перспективу в преподавательской деятельности и предметной области другого учителя [Там же, с. 17–21].

Сотрудник по вопросам отчётности оценивает сформированность профессиональных компетенций учителя, опираясь на оценочную шкалу. В оценочной шкале представлены четыре графы: «Не прослеживается», «Находится в стадии освоения», «Компетентный» и «Совершенствующийся».

Как объясняют С. Склафани и Е. Лим, второй раздел бланка отчёта по профессиональной деятельности учителя может варьироваться в зависимости от его профес-

сиональной траектории. Так, отчёт учителя, специалиста по составлению программ обучения и руководителя имеет ряд различий, так как в данном случае имеют место развитие, анализ и оценка не всегда одинаковых компетенций. Структура остальных разделов одинакова для педагогов на каждой из траекторий, хотя содержание каждого раздела может сильно отличаться [6, с. 17–21].

Документ, используемый в *Гонконге* для оценки эффективности педагогического труда и имеющий компетентностную основу – *Стандарт компетентности учителя (the Teacher Competency Framework)*, – был разработан в 2003 г. Стандарт компетентности учителя рассматривается как инструмент поддержки учителя в его профессиональном развитии и росте. Он также применяется для ежегодной оценки компетентности учителей.

Необходимо отметить, что этот документ носит универсальный характер. Школам даётся право вносить в него свои изменения и составлять поправки, определяющие путь дальнейшего развития школы через профессиональное развитие педагогов.

Стандарт компетентности учителя Гонконга принимает во внимание сложный характер деятельности учителя, что отражается в его структуре. Профессиональные компетенции включают: умения, навыки, знания, жизненные установки, которые необходимы для эффективного достижения целей в профессиональной деятельности учителя. Чтобы соответствовать широкому кругу критериев успешной педагогической деятельности, стандарт имеет сложную иерархическую структуру и включает направления, аспекты, линии и уровни профессиональной деятельности. В основе документа – четыре основных направления работы педагога: Преподавание и обучение (*Teaching and Learning*), Развитие учащихся (*Student Development*), Развитие школы (*School Development*), Профессиональные взаимоотношения и услуги (*Professional Relationships and Services*). Эти области взаимосвязаны друг с другом и охватывают следующие аспекты: основные обязанности учителя-предметника; широкий круг обязанностей, направленных на всестороннее развитие учащихся, включая внеклассную деятельность, нравственное/социальное/гражданское воспитание, наставничество и консультирование; обязанно-

сти учителя как члена школьного сообщества и их вклад в развитие профессии¹.

Каждое направление включает четыре аспекта, отражающие различные стороны профессиональной деятельности учителя. Каждый аспект распадается на определённые линии работы педагога с указанными в них уровневые дескрипторы, соотносящиеся типичные компетенции с определённым уровнем развития педагогического мастерства².

Документ позволяет определить этапы развития профессионального мастерства учителя, которые обозначаются следующими показателями: «Пороговый уровень», «Уровень компетентного специалиста», «Продвинутый уровень». Это отражается в таблице с дескрипторами, описывающими основные компетенции и расположенными последовательно слева направо. Таблица специально разработана так, что в ней всегда есть место для внесения изменений. Это не означает простое, линейное, пошаговое развитие. Также конец таблицы справа не означает установленный предел. Таблица специально так составлена: на протяжении всей своей карьеры учитель непрерывно развивается по мере того, как его профессиональные взгляды меняются, чтобы идти в ногу с постоянно трансформирующимся обществом. В этом контексте дескрипторы обозначают цели, которые ставит перед собой учитель на разных этапах профессиональной деятельности³.

Основные компетенции, которыми должен обладать учитель в Гонконге, обозначены дескрипторами под последней левой графой стандарта – «Пороговый уровень». Требования к учителю, описанные в разделе «Преподавание и обучение» детально разработаны, в отличие от других разделов, так как преподавание и обучение считаются самыми важными в работе учителя.

Стандарт компетентности учителя используется педагогами как инструмент для определения уровня своего профессиона-

лизма и планирования целей в развитии профессиональной компетентности.

В документе подчёркивается, что профессиональная деятельность учителя должна оцениваться комплексно, и важно «не концентрировать излишнее внимание на каком-то отдельном компоненте». Компетентность учителя оценивается на основе анализа составленных учителем планов, разработанных для студентов заданий, выборки выполненных студентами работ, посещенных уроков, применяемых учителем методов оценивания учебной деятельности учащихся. Принимаются во внимание самооценка учителя и его карьерные устремления⁴.

Одинаково высокий уровень компетентности во всех направлениях работы учителя не является обязательным для педагогов. Напротив, стандарт стимулирует развитие различных талантов и отдельных сильных сторон педагогических работников. Согласно документу важно развивать широкое разнообразие в педагогической деятельности: учителя могут иметь свои сильные стороны в отдельных направлениях работы, что важно для образовательного сообщества. В этом смысле стандарт профессиональной деятельности педагога в Гонконге является рамочным документом, направленным на развитие учителя и выявление тех областей, в которых он может специализироваться или совершенствоваться⁵.

Необходимо отметить, что учителя в Гонконге должны быть зарегистрированы в Отделе регистрации учителей до своего официального трудоустройства в школе. Регистрация учителя – строгая процедура, а снятие с учёта является дисциплинарным вопросом [10].

Таким образом, все будущие учителя в Гонконге должны подать заявку на регистрацию, чтобы получить разрешение на преподавательскую деятельность (а “permitted teacher”) или получить статус зарегистрированного учителя (а “egistered” teacher). Статус а “permitted teacher” в Гонконге эквивалентен запасной сертификации (emergency certification / emergency permit) в США. Никто не даёт учителям, имеющим данный статус, гарантированную возможность заниматься преподавательской деятельностью⁶.

¹ В Гонконге существует специальный документ, устанавливающий нравственные нормы и социальную ответственность педагога перед обществом, – «Кодекс профессиональной этики педагога» (“Code for the education profession in Hong Kong”), принятый в 1995 году.

² Towards a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers. 2003. – URL: www.emb.gov.hk/ednewhp/teacher/cpdp/english/home.htm (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

Минимальный уровень образования, позволяющий учителю работать в начальной, средней или высшей школе, – это соответствующая профилю преподавания степень специалиста (степень бакалавра), диплом или иной документ о высшем образовании. Чем выше ступень, на которой собирается работать учитель, тем выше должна быть его квалификация. Учитель должен представить документы, подтверждающие, что он может преподавать тот или иной предмет/предметы. Фактически, исходя из соображений безопасности, школы обязаны консультироваться с Министерством образования в случае предоставления педагогическому работнику, не имеющему соответствующей специализации, возможности преподавать школьный предмет, например, дисциплины естественного цикла в старшем звене средней школы¹.

Стать зарегистрированным учителем имеет право постоянный резидент Гонконга, имеющий квалификацию учителя (например, учительский сертификат, выданный в Гонконге, или последипломное педагогическое образование). Для этого ему необходимо подать заявку на регистрацию в качестве учителя в Отдел регистрации учителей при Министерстве образования и заполнить все необходимые документы².

Продвижение по карьерной лестнице используется в качестве инструмента поддержки учителей, демонстрирующих повышение эффективности труда на педагогическом поприще. Перспективы карьерного роста учителя зависят от выбранного им пути вхождения в профессию. Например, учитель, который является обладателем учительского сертификата или имеет статус квалифицированного учителя, может быть повышен до должности заместителя директора по результатам оценки его профессиональной деятельности, руководствуясь правилами Квалификационной оценки профессиональной деятельности учителей, не имеющих полного высшего образования; а учитель с последипломным педагогическим образованием может дойти до должности директора, получив соответствующее обучение и опыт в работе³.

¹ Teacher Registration. Education Bureau. – URL: googl/Tf1R5L (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

² Там же.

³ Centre of International Education and Benchmarking. Hong Kong: Teacher and Principal Quality. – URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong>

Второй этап. Далее был проведён сравнительный анализ описанных выше документов, регламентирующих требования к профессиональной деятельности учителя, на основе следующих критериев: назначение, целевая аудитория и структура стандартов.

Назначение стандартов. Обычно целью введения образовательных стандартов является улучшение качества образования, чтобы выйти из ситуации, когда в этом отношении испытываются проблемы. Принимая во внимание тот факт, что Гонконг и Сингапур считаются развитыми странами, реализация документов по оценке и отчётности в педагогической деятельности в этих странах имеет более сложные цели: Гонконг и Сингапур обладают большим опытом по разработке, реализации и усовершенствованию стандартов, используемых в системе оценки педагогической компетентности. Однако даже в этом случае улучшение качества образования является преследуемой целью.

Целевая аудитория. Термин «целевая аудитория» означает ту категорию учителей, для которых создан стандарт, а также достижения и опыт учителя, рассматриваемые в стандарте.

Большинство действующих в настоящее время в разных странах стандартов создаются для учителей в целом, не принимая во внимание профессиональное образование определённых категорий учителей или достигнутого ими уровня карьерного роста. Таким образом, они разрабатываются для всех учителей.

Профессиональный стандарт учителя в Сингапуре также был разработан для учителей/педагогов в целом. Документ предписывает, какими знаниями, навыками, компетенциями и жизненными установками должен обладать учитель на каждом этапе внутри каждой из упомянутых выше профессиональных траекторий: преподавание, специализация и лидерство. Документ, используемый для оценки компетентности учителя в Гонконге, также предназначен для всех учителей. Он определяет умения, навыки, знания и жизненные установки, необходимые учителю для успешного достижения поставленных профессиональных целей.

Хотя учительские стандарты в обеих странах требуют некоторых пояснений относительно их использования, они помогают определять ступень карьерного роста, на ко-

[overview/hong-kong-teacher-and-principal-quality](http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong) (дата обращения: 13.03.2018). – Текст: электронный.

тором находится учитель, а также разграничить различные уровни (категории) педагогического опыта и профессионализма учителя. Так, Стандарт компетентности учителя в Гонконге описывает направления работы учителя с указанием уровневых дескрипторов, соединяющих определённые компетенции с различными уровнями профессионального мастерства учителя.

Структура стандартов. В ходе исследования было выявлено, что оба стандарта (как в Гонконге, так и в Сингапуре) имеют многоступенчатую структуру, состоящую из трёх уровней. В структуре, которая включает более двух уровней, доступно поясняется первый уровень – такой документ легче читать и ориентироваться в поиске соответствующей формулировки.

Структура стандартов

Страна/ Документ	1. Уровень	2. Уровень	3. Уровень	Общее число показателей
Гонконг/ the TCF	Области стандарта	Аспекты внутри областей	Направления работы учителя с уровневыми дескрипторами	46
	A. Преподавание и обучение	4 аспекта	13 направлений	
	B. Развитие учащихся	4 аспекта	10 направлений	
	C. Развитие школы	4 аспекта	13 направлений	
	D. Профессиональные взаимоотношения и услуги	4 аспекта	10 направлений	
Сингапур/ the EPMS	Кластеры/блоки компетенций	Главные компетенции	Субкомпетенции/ Подкатегории	45
	A. Целостное развитие ребёнка	1 главная компетенция	5 подкатегорий	
	B. Культивирование знаний	4 ключевые компетенции	20 подкатегорий	
	C. Завоевание сердец и умов	2 ключевые компетенции	10 подкатегорий	
	D. Работа с другими	2 ключевые компетенции	10 подкатегорий	
	E. Понимание себя и других (дополнительный оценочный кластер)	4 компетенции	-	

Как видно из таблицы, число показателей ни на одном из уровней/направлений не совпадает, но общее число индикаторов в документах практически одинаково: Гонконг – 46 и Сингапур – 45.

Учительские стандарты, как в Гонконге, так и в Сингапуре, имеют достаточно большое число характеристик и показателей, что придаёт компетентностной модели учителя законченность. Однако, принимая во внимание тот факт, что, будучи ориентированными на уровни квалификации или потенциал, которым должен обладать учитель, данные учительские стандарты рассматриваются как вполне доступные для понимания. Необходимо также отметить, что оба стандарта прописывают определённые нормы поведения учителя.

Прежде чем перейти к следующей части нашей публикации и подвести итоги, считаем необходимым кратко разобрать вопросы, связанные с введением в практику работы

образовательных организаций России профессионального стандарта «Педагог». Это позволит лучше увидеть перспективы совершенствования документа, на недостатки которого педагогическая общественность России обращает внимание с момента публикации первого варианта документа и по настоящее время.

Что же собой представляет российский профессиональный стандарт «Педагог»? Это перечень требований, определяющих квалификацию учителя, необходимых для качественного выполнения профессиональных обязанностей. Новые требования обращены к профессиональным знаниям, умениям, навыкам, опыту работы. Содержание документа включает пять частей: обучение; воспитательная работа; развитие (личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для качественного выполнения развивающей деятельности); профессиональные компетенции, отражаю-

щие специфику работы в начальной школе; профессиональные компетенции, отражающие специфику работы на уровне дошкольного образования. Каждая часть конкретизирована многочисленной группой умений и навыков, ряд которых встречается только в российском профстандарте: владеть методами музейной педагогики, или владеть методами организации экскурсий экспедиций, походов и т. д.¹

По замыслу разработчиков стандарта, российские педагоги должны соответствовать высочайшим требованиям: знать хотя бы один иностранный язык, уверенно владеть компьютерными технологиями, уметь работать во всех типах классов, с учащимися разных категорий: с детьми, занимающимися по программам инклюзии, и с одаренными учащимися. Примечательно также, что требования предъявляются к учителю вообще, без учета его собственного уровня подготовки: специалист он, бакалавр или магистр. Однако, как совершенно справедливо отмечают эксперты [12], далеко не все учителя смогут выдержать предъявляемые к ним требования российского стандарта.

Реформы высшего образования, в том числе, высшего педагогического, не могут и не должны идти без учета опыта в этой сфере других стран. Подобный опыт становится объектом внимания российских исследователей. Так, В. Г. Нестеренко [13], сравнивая российский стандарт с аналогичными документами Австралии, Британии и США, в первую очередь, обращает внимание на то, что профстандарты указанных стран предполагают различные уровни карьерного роста учителя и описывают характеристики педагога на каждой ступени профессионального развития. Таким образом, сертификация педагогов Австралии, Британии и США, так же, как Гонконга и Сингапура, направлена на то, чтобы помочь созданию такой системы профессионального роста, при которой каждый выпускник вуза может четко ориентироваться в профессиональной «иерархии» с самого начала своей педагогической деятельности

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ: [от 18 октября 2013 г. № 544н; зарегистрирован Минюстом 6 декабря 2013 г., рег. № 30550] // Российская газета. – 2013. – 18 дек. – С. 20. – URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 18.09.2022). – Текст: электронный.

и до самых вершин профессионального мастерства. Именно в этом заключается важное достоинство профессиональных стандартов педагога этих стран и основная уязвимость российского документа. К недостаткам учительского стандарта РФ можно отнести и то, что в отличие от основанных на компетенциях стандартов педагога в изучаемых странах (Гонконг и Сингапур), документ определяет обязательные для выполнения учителем трудовые функции. Более того, их относительно большое количество делает документ более трудным для понимания.

Обсуждение результатов исследования. Необходимо отметить, что хотя оба стандарта, как в Гонконге, так и в Сингапуре, различаются по своей структуре, так как отражают представление о модели учителя для своей страны, имеют ряд общих черт, что позволяет им содействовать созданию лучших в мире систем оценки профессиональной деятельности учителя. К ним можно отнести следующее:

– оба стандарта, имеющих компетентностную основу, направлены на улучшение качества преподавания и, таким образом, качества образования в целом;

– документы, используемые для оценки компетентности учителя, как в Гонконге, так и в Сингапуре, предназначены для учителей в целом;

– многоступенчатая структура обоих стандартов отражает сложную структуру профессиональной компетентности учителя;

– трёхуровневая структура документов позволяет лучше их понимать и пользоваться ими;

– оба стандарта используются как инструмент определения накопленного опыта и уровня профессионализма, а также для поддержания учителей в их карьерном росте;

– оба документа определяют умения, навыки, знания и жизненные установки, необходимые учителю для того, чтобы быть успешным в своей профессионально-педагогической деятельности;

– согласно этим документам профессионально-педагогическая деятельность учителя оценивается, исходя из вклада учителя во всесторонне развитие ученика, школьного сообщества, а также в развитие профессии и общества в целом;

– оба стандарта предписывают некоторые этические нормы поведения учителя.

Заключение. Важно отметить, что, хотя невозможно слепо копировать описанные в статье документы для оценки профессиональной деятельности педагогов в России, изучение опыта Гонконга и Сингапура может способствовать определению направления, в котором нужно двигаться для разработки новых стандартов педагога в России. Чтобы избежать ошибок, приобрести опыт в таком деле и идти в ногу со временем, необходимо, по мнению авторов, использовать лучшие практики стран-лидеров АТР. Сейчас, когда в России разрабатывается набор единых федеральных оценочных материалов для проведения аттестации учителей, это является особенно актуальным. Возможно, что достижение положительных результатов на этом пути будет использовано в разработке собственной единой национальной системы оценивания педагогической деятельности, опирающейся на компетентностные стандарты. Однако в данном случае необходимо строго учитывать национальные условия и требования, предъявляемые российским обществом к документам такого рода, – этническое своеобразие и соответствие современному социокультурному контексту страны. Это в свою очередь поможет повысить качество преподавания и системы образования России в целом.

Список литературы

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–61.
2. Борисенков В. П. Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3. С. 4–17.
3. Jusuf H. Improving Teacher Quality, a Keyword for Improving Education Facing Global Challenges. Текст: электронный // The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2005. Vol. 4, iss. 1. URL: <http://www.tojet.net/articles/v4i1/414.pdf> (дата обращения: 18.09.2022).
4. Avalos B. Teachers for Twenty-First Century, Teacher Education: Reflections, Debates, Challenges and Innovations. 2002. URL: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofe.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
5. Jensen B., Sonnemman J., Roberts-Hul K., Hunter A. Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems. Washington; DC: National Centre on Education and the Economy, 2016. 58 p. URL: <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
6. Sclafani S., Lim. E. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. 22 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
7. Liew W. M. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. Asia Pacific Journal of Education. 2012. No. 32. P. 285–303. URL: <http://www.tandfonline.com/10.1080/02188791.2012.711297> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
8. Darling-Hammond L., Choo T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force. Stanford: Stanford University: Copyright Asia Society, 2013. P. 39–57.
9. Steiner L. Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore. Chapel Hill: Public Impact, 2010. URL: http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
10. Quang T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context. Hong Kong: The Education University of Hong Kong, 2016. 17 p. URL: https://www.eduhk.hk/apcl/roundtable2016/paper/Paper_by-DrTerrenceQUONG.pdf (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
11. Ingersoll M. R. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. URL: <https://goo.gl/RsLNjn> (дата обращения: 18.09.2022). Текст: электронный.
12. Нестеренко В. Г., Макарова И. А. Сопоставительный анализ отечественного и зарубежного профессиональных стандартов педагога // Alma mater. Вестник высшей школы. 2015. № 6. С. 78–84.
13. Нестеренко В. Г. Профессиональный стандарт педагога: Россия и США // Педагогика. 2018. № 5. С. 117–122.

Информация об авторах

Коршунова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, о. Русский, п. Аякс, 10, кампус ДВФУ), nlkor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

Матвеева Елена Фёдоровна, аспирант; Школа педагогики Дальневосточного федерального университета (690922, Россия, о. Русский, п. Аякс, 10, кампус ДВФУ), Matveeva_ef@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

Вклад авторов

Коршунова Н. Л. – основной автор, разработка методики проведения работы, критический анализ и доработка текста, формулировка окончательных выводов.

Матвеева Е. Ф. – определение концепции статьи, постановка общей проблемы исследования, анализ литературных данных, подготовка первоначального варианта текста, формулировка выводов.

Для цитирования

Коршунова Н. Л., Матвеева Е. Ф. Требования к профессиональной деятельности учителя в Гонконге и Сингапуре: стандарты и процедуры оценивания // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 1. С. 68–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-61-81.

**Статья поступила в редакцию 22.09.2022;
одобрена после рецензирования 28.10.2022; принята к публикации 30.10.2022.**

References

1. Barber, M., Murshed, M. How to achieve stably quality training at schools. Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world. *Education Issues*, no. 3, pp. 7–60, 2008. (In Rus.)
2. Borisenkov, V. P. Education quality and problems of teacher training. *Education and Science*, no. 3, pp. 4–17, 2015. (In Rus.)
3. Jusuf, H. Improving Teacher Quality, a Keyword for Improving Education Facing Global Challenges. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 4, issue 1, 2005. Web. 18.09. 2022. URL: <http://www.tojet.net/articles/v4i1/414.pdf> (In Engl.)
4. Avalos, B. Teachers for Twenty-First Century, *Teacher Education: Reflections, Debates, Challenges and Innovations*. 2002. Web. 18.09.2022. <https://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofe.pdf> (In Engl.)
5. Jensen, B., Sonnemman, J., Roberts-Hul, K., Hunter, A. Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems. Washington, DC: National Centre on Education and the Economy, 2016. Web. 18.09.2022. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf> (In Engl.)
6. Sclafani, S., Lim, E. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. Web. 18.09.2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf> (In Engl.)
7. Liew, W. M. Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, no. 32, pp. 285–303, 2012. Web. 18.09.2022. <http://www.tandfonline.com/10.1080/02188791.2012.711297> (In Engl.)
8. Darling-Hammond, L., Choo, T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force. Stanford University, Copyright Asia Society, 2013: 39–57. (In Engl.)
9. Steiner, L. Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore. *Public Impact*, Chapel Hill, NC, 2010. Web. 18.09.2022. http://opportunityculture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf (In Engl.)
10. Quang, T. E. The Dynamics of Teacher Professionalism in an Asian Context. The Education University of Hong Kong. Asia Leadership Roundtable, Singapore 2016. Web. 18.09.2022. https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2016/paper/Paper_byDrTerrenceQUONG.pdf . (In Engl.)
11. Ingersoll, M. R. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. Web. 18.09. 2022. <https://goo.gl/RsLNjn> (In Engl.)
12. Nesterenko, V. G., Makarova, I. A. Comparative analysis of Russian and foreign professional standards of a teacher. *Alma mater. High School Bulletin*, no. 6, pp. 78–84, 2015. (In Rus.)
13. Nesterenko, V. G. Teacher professional standard: Russia and the USA. *Pedagogy*, no. 5, pp. 117–122, 2018. (In Rus.)

Information about authors

Korshunova Natalia L., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (10 Ayaks Bay, Russky Island, Vladivostok, FEFU Campus, 690922, Russia), nkor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

Matveeva Elena F., postgraduate; School of Education, Far Eastern Federal University (10 Ayaks Bay, Russky Island, Vladivostok, FEFU Campus, 690922, Russia), Matveeva_ef@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8899-7110>.

Contribution of authors to the article

Korshunova N. L. – the main author, scientific management; developed the methodology of the research; critical analysis and revision of the text; final conclusions.

Matveeva E. F. – has developed the concept; statement of the general research problem; analysis of literature data; drafting the initial version of the text; conclusions.

For citation

Korshunova N. L., Matveeva E. F. Teacher Evaluation Documents and Procedures in High-Performing APR-Countries: Hong Kong and Singapore // Scholarly Notes of the Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 1. P. 68–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-1-68-81.

***Received: September 22 2022;
approved after reviewing October 28 2022; accepted for publication October 30 2022.***