



ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-5-12>

 <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

АВШЕНЮК Наталія Миколаївна

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
e-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

УДК 373.091.12:005.962.131-042.2(4:73)(045)

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ, УКРАЇНСЬКІ ІНІЦІАТИВИ

Представлено результати порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжних підходів до оцінювання професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл. На підставі вивчення мультинаціональних звітів Європейської Комісії (ЄК) та Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) проаналізовано концептуальні засади й організаційно-змістові практики проведення різних видів оцінювання вчителів (ліцензування, атестації, сертифікації) у Європейських країнах та США.

Відзначено сутність, мету і завдання оцінювання, а також повноваження органів управління освітою різних рівнів у цьому процесі. Опрацювання законодавчого забезпечення зарубіжних країн на національному рівні дозволило встановити періодичність застосування процедури оцінювання, відбір та функції зовнішніх і внутрішніх експертів з оцінювання.

Розкрито методи і наслідки оцінювання вчителів на інституційному та особистісному рівнях з урахуванням національних особливостей освітнього менеджменту.

Ключові слова: оцінювання; атестація; сертифікація вчителів; внутрішні і зовнішні експерти з оцінювання; методи оцінювання; формувальне і підсумкове оцінювання; професійна діяльність вчителя; забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми. Упродовж останніх декількох років питання оцінювання професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл постало в Україні досить гостро у зв'язку із реформуванням системи забезпечення і моніторингу якості шкільної освіти. Основоположні засади цього процесу регламентуються законодавчим забезпеченням, зокрема Законом України «Про освіту» (Розділ V, Ст. 48–51) [1], Законом України «Про повну загальну середню освіту» (Розділ IV, Ст. 48–49) [2]. Відповідно до означених законів внутрішня система забезпечення якості в закладах освіти може включати оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників

(Закон України «Про освіту», Ст. 41, п. 3), а система зовнішнього забезпечення якості освіти передбачає атестацію та сертифікацію педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», Ст. 41, п. 4). Принципи унормування атестації та сертифікації педагогічних працівників окреслено у Законі України «Про повну загальну середню освіту», в якому зазначається, що за результатами атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється або підтверджується кваліфікаційна категорія та може бути присвоєне педагогічне звання (Стаття 48). Натомість, сертифікація здійснюється з метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню (Стаття 49). Варто наголосити, що у п. 7. Статті 49 передбачено зарахування успішного проходження сертифікації як атестації, що є підставою для присвоєння педагогічному працівнику відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання.

Проте, затвердження Постановою Кабінету Міністрів «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018 р.) [3] та Наказом МОН України «Положення про атестацію педагогічних працівників» (від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року) [4] спричинило численні дискусії в освітянській спільноті щодо доцільності паралельної реалізації обох процедур. На нашу думку, розширенню наукової та експертної полеміки сприятиме критичне осмислення зарубіжного досвіду щодо формування й реалізації освітньої політики, осучаснення підходів до професійного визнання і розвитку педагогічних працівників високої кваліфікації. Насамперед, це

дозволить не лише виявляти інноваційні практики, які можна успішно адаптувати у вітчизняній системі освіти, а й оцінити їх переваги і недоліки; зрозуміти, які проблеми вдається подолати країнам у прагненні підвищити якість національних систем педагогічної і шкільної освіти; сприятиме уникненню помилок та забезпечуватиме ефективнішу роботу усіх зацікавлених сторін на державному, регіональному і локальному рівнях.

На підставі застосування методу інтегрованого аналізу наукової, науково-публіцистичної, навчально-методичної літератури з визначеної тематики, вдалося з'ясувати, що проблема оцінювання професійної діяльності вчителів багатоаспектно вивчається зарубіжними дослідниками упродовж декількох останніх десятиліть, зокрема: концептуалізація мети і завдань експертного вивчення діяльності вчителів (S. Cleaver, R. Detrich, J. States) [5]; ретроспективний розвиток та сучасний стан оцінювання вчителів (R. Marzano, T. Frontier, D. Livingston) [6]; актуальні моделі формального та інформального оцінювання вчителів (L. Darling-Hammond, A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, J. Rothstein) [7]; європейські підходи і практики оцінювання педагогів [8]. Проте, проблема вимірювання якості діяльності вчителів у компаративістичному аспекті з огляду на реформування шкільної і педагогічної освіти в Україні, обґрунтування добору дієвих методів внутрішнього і зовнішнього оцінювання залишається недостатньо дослідженою у вітчизняному науковому й нормотворчому дискурсі.

Мета статті полягає у визначенні ефективних підходів до оцінювання діяльності вчителів на основі результатів порівняльного аналізу досвіду зарубіжних країн з унормування і проведення експертизи професійної роботи педагогічних працівників як механізму забезпечення якості шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз автентичних джерел за темою дослідження засвідчив, що у переважній більшості європейських країн та США оцінювання вчителів проводиться з метою забезпечення якості їхньої щоденної діяльності та сприяння осмисленому цілеспрямованому професійному розвитку. Загалом, оцінювання вчителів визначається як формальний процес, який школа або органи управління освітою використовують для аналізу та визначення ефективності роботи вчителів у класі, забезпечення зворотного зв'язку з ними, спрямування їхнього професійного розвитку. У звіті Ради Європи «Європейські вчителі та тренери

для майбутнього» (2020 р.) підкреслюється, що оцінювання є одним із способів підвищення якості викладання «...шляхом підтримки вдосконалення роботи вчителів, надання конструктивної оцінки та зворотного зв'язку щодо їхньої діяльності, встановлення критеріїв для просування по службі та відзначення тих, хто досягає значних успіхів» [9]. Однак, на думку С. Савчука, такі визначення є надмірним спрощенням, оскільки на практиці оцінювання вчителів передбачає розуміння та узгодження вхідних даних (наприклад, практик, які визначають якість викладання), вихідних даних (наприклад, показників успішності учнів) та методів оцінювання (наприклад, аналізу даних оцінювання учнів, спостереження за вчителем тощо) [10].

Варто наголосити, що за останні двадцять років оцінювання вчителів у зарубіжних країнах зазнало значних змін. До середини 2000-х років воно тривалий час було ігнорованим і малозрозумілим елементом управління освітою, а нині стало однією з найпомітніших і найсуперечливіших дискусій в освітянському просторі. Така трансформація, на думку дослідників, пояснюється щонайменше трьома основними чинниками: поширенням нових досліджень про якість роботи вчителів; зацікавленістю ключових стейкголдерів у підвищенні ефективності роботи вчителів; зусиллями професійних груп захисту прав учителів, що спрямовані на перегляд державного законодавства про оцінювання та звільнення вчителів, які погано виконують свої обов'язки. До прикладу, у звіті американського проекту «Новий вчитель» (2009 р.) зазначено неутішні результати про те, що понад 99 відсотків вчителів у чотирьох досліджуваних штатах отримали задовільні оцінки за результатами атестації; звільнення таких вчителів майже ніколи не відбувалося; більшість перевірок були поверхневими, під час яких не відрізняли висококваліфікованих та низькопродуктивних учителів [11].

Освітянська спільнота наполягала, що перегляд системи оцінювання вчителів допоможе краще поінформувати їх про сильні та слабкі сторони у професійній діяльності, а місцевим органам управління освітою адаптувати належні заходи підтримки. Громадську ініціативу активно підтримало Міністерство освіти США на федеральному рівні і завдяки ухваленню у 2009 році «Закону про реінвестиції та відновлення» виділило 4,3 мільярда доларів на проведення конкурсу «Перегони до вершини». За умовами конкурсу штатам пропонувалися гранти на розроблення та впровадження нових систем оцінювання вчителів, які б відрізняли щонайменше три рівні

ефективності професійної діяльності на основі врахування результатів успішності учнів. До 2013 року 28 штатів затвердили обов'язкове щорічне оцінювання вчителів (у 2009 році їх було 15), а 41 штат вимагав враховувати дані про успішність учнів (у 2009 році їх було 15). Деякі штати унормували нові системи оцінювання з регулюванням оплати праці вчителів, їхнім просуванням по службі та звільненням. Наприклад, у штаті Колорадо школам дозволено повертати вчителів, які отримали кілька незадовільних оцінок, на випробувальний термін. Закон штату Флорида вимагає від шкільних округів збільшення оплати праці вчителям, які отримують високі оцінки за державне тестування. У Род-Айленді учителям, професійну діяльність яких визнали неефективною, заборонено навчати учнів протягом двох років поспіль. В інших штатах результати оцінювання можуть бути використані як доказ для звільнення вчителя за низький рівень роботи [12].

Опрацювання аналітичних звітів профільних інституцій засвідчило, що нові системи оцінювання, запровадженні у США, набагато складніші, ніж опитування за переліками контрольних запитань, що використовувалися раніше. Вони складаються з кількох компонентів, кожен з яких оцінюється окремо. У більшості з них значну увагу приділяють періодичним спостереженням за роботою вчителя в класі відповідно до стандартів викладання, поширених на федеральному рівні. Експерти в галузі освіти також прагнуть зробити систему оцінювання більш об'єктивною через перестороги корупційної складової, коли особисті стосунки заважають директорам шкіл неупереджено оцінювати вчителів. Наприклад, на федеральному рівні до інструментарію оцінювання вчителів було додано аналіз результатів учнівських стандартизованих тестів у контексті моделі доданої вартості, яка дозволяє оцінити внесок учителя у кінцевий результат успішності кожного учня.

Проте, такі нововведення не завжди підтримуються з боку вчительських профспілок, насамперед Американською федерацією вчителів, яка від 2011 року виступає із пересторогою щодо прив'язки результатів оцінювання вчителів до їхньої оплати праці та перебування на посаді, а також категорично проти включення до інструментів оцінювання результатів стандартизованих тестів учнів. Висловлюючись проти використання моделі доданої вартості, вчительські профспілки акцентують на потенційній нестабільності тестових балів учнів з огляду на різномірне учнівське середовище в школі, де вчителів можуть взаємодіяти з

різною кількістю учнів з особливими потребами; такими, що опинилися в складних життєвих обставинах; такими, що походять із сімей мігрантів тощо.

Іншим чинником нестабільності результатів може бути прагнення вчителів отримати кращі результати під час оцінювання, задля яких вони застосовують непродуктивні методи викладання, зокрема «підготовку до тестів» [5]. Однак, попри різне бачення усіх зацікавлених осіб (тих експертів, хто вважає їх занадто м'якими або неповноцінними, так і з боку тих, хто вважає їх несправедливими або контрпродуктивними), у переважній більшості штатів нові методи оцінювання вчителів продовжують тестуватися і вдосконалюватися, залишаючись доволі суперечливою проблемою шкільної освіти США.

Дослідження Європейської Комісії «Вчителі в Європі: кар'єра, розвиток, добробут» (2021 р.) свідчить про те, що оцінювання вчителів є поширеною практикою в європейських країнах, оскільки 64,5% вчителів працюють у школах, де формальне оцінювання проводиться щонайменше один раз на рік, принаймні одним експертом [8, с. 107]. Проаналізуємо результати цього дослідження щодо з'ясування основних характеристик процедури оцінювання педагогічних працівників за такими параметрами: мета, періодичність, методи та наслідки для вчителів. Отже, у переважній більшості європейських країн (трьох чвертях) оцінювання вчителів регулюється рамковими положеннями, встановленими центральними органами влади (Міністерствами освіти). Натомість, у Болгарії, Данії, Ірландії, Греції, Нідерландах, Фінляндії, Шотландії, Ісландії, Норвегії та Туреччині школи або місцеві органи влади мають повну автономію щодо визначення процедури оцінювання вчителів [8, с. 108].

Загалом, експерти виокремлюють *дві основні цілі* оцінювання вчителів. По-перше, воно може мати *розвиваючу* ціль, адже вчителі отримують інформацію, яка допомагає їм вибудувувати індивідуальні траєкторії підвищення кваліфікації та вдосконалення своїх педагогічних навичок. По-друге, оцінювання може мати *моніторингову* ціль для визначення, чи дотримувалися вчителі професійних стандартів або рекомендованих практик викладання. Найпоширенішою метою оцінювання є надання вчителям реального аналізу професійної діяльності задля сприяння їхньому вдосконаленню.

Так, у нормативних документах Бельгії, окремих землях Німеччини, Іспанії, Люксембурзі, Австрії, Чорногорії та Північній Македонії рушійною силою професійного

вдосконалення визначено оцінювання вчителів. З 2019 року у Бельгії результати оцінювання вчителів враховуються при прийнятті рішення про покладення на них нових обов'язків. Учителі з 15-річним стажем роботи та відсутністю негативних результатів оцінювання класифікуються як «досвідчені вчителі», яким можуть бути доручені загальношкільні завдання, такі як координація роботи окремої групи вчителів, зв'язки з батьками або роль наставника для вчителів-початківців. Виконання цих функцій може супроводжуватися незначним скороченням навчальних годин. В Австрії директор школи бере до уваги результати оцінювання вчителів під час призначення на нові посади координатора вчителів-початківців, менеджера для співпраці між початковою та старшою середньою школою або заступника директора школи. Результати оцінювання вчителів використовуються як підстава просування по службі в 16 європейських країнах. У 14 з них це є обов'язковою вимогою, а в Естонії та Албанії керівники шкіл мають право самостійно використовувати результати оцінювання вчителів як частину критеріїв для прийняття рішення про підвищення на посаді. У Франції, Мальті, Португалії, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Ліхтенштейні, Швеції, Чехії, Латвії, Словаччині, Словенії та Боснії і Герцеговині результати оцінювання вчителів використовується для підвищення заробітної плати. Також результати оцінювання враховуються для призначення премій або інших фінансових винагород вчителям у дев'яти країнах: Чехії, Іспанії, Хорватії, Італії, Румунії, Словаччині, Словенії, Швейцарії та Боснії і Герцеговині [8, с. 112–113].

У двадцяти європейських країнах центральні органи управління освітою встановлюють чітку *періодичність оцінювання вчителів*, що варіюється від одного до шести років. Щорічне оцінювання проводиться в Естонії, Румунії, Словенії, Словаччині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Албанії, Швейцарії та Ліхтенштейні. Натомість, у Сербії оцінювання вчителів проводиться кожні шість років. На Кіпрі регулярне оцінювання починається лише після 10-го року роботи і проводиться кожні два роки. У Франції оцінювання, у середньому, відбувається кожні сім років. У Бельгії, Ліхтенштейні та Північній Македонії частота оцінювання залежить від різних чинників. Загалом, дослідники прийшли до висновку, що у європейських країнах існують певні географічні відмінності щодо частоти проведення оцінювання вчителів. Найчастіше

оцінювання вчителів проводиться у трьох країнах Балтії, кількох східноєвропейських країнах, Англії, Швеції та Туреччині, де 90 % або більше вчителів проходять оцінювання принаймні щороку. На противагу цьому, у західно- та південно-європейських країнах, а також у Фінляндії вчителі оцінюються рідше.

Наприклад, у Бельгії, Італії, Іспанії, Франції, Кіпрі, Австрії, Нідерландах, Португалії та Фінляндії частка вчителів, які працюють у школах, де вони оцінюються принаймні щороку, є нижчою за середньоєвропейський рівень. У Люксембурзі вчителів оцінюють лише двічі, щоб допомогти їм підвищити ефективність роботи: на 12-му та 20-му роках роботи. У країнах, де оцінювання вчителів проводиться через регулярні проміжки часу, може здійснюватися окреме, додаткове оцінювання за ініціативою вчителя або експерта. Так відбувається в Угорщині, Словенії, Боснії та Герцеговині й Сербії, Румунії та Чорногорії де додаткове оцінювання спрямоване на підвищення на посаді; збільшення заробітної плати; посилення ефективності викладання. Крім того, у Литві, Польщі, Чехії та Австрії директор школи може виступити з ініціативою про оцінювання вчителів з метою надання їм допомоги щодо покращення професійної діяльності [8, с. 109–110].

Здійснене дослідження свідчить, що оцінювання вважається внутрішнім процесом, якщо його здійснюють члени шкільного колективу в межах одного закладу освіти, в якому працює вчитель. Натомість, оцінювання вважається зовнішнім, якщо в ньому беруть участь експерти з-поза шкільного штату [8, с. 117]. Таким чином, експертів можна класифікувати у такий спосіб:

До внутрішніх експертів належать:

- керівник школи;
- керівництво школи (заступник директора, керівник сектору чи відділу) / інші колеги зі школи (досвідчені вчителі);
- члени шкільної ради / іншого органу управління шкільного рівня.

До зовнішніх експертів належать:

- інспектори/зовнішні експерти з профільних організацій оцінювання вчителів/стандартизації педагогічної освіти;
- представники центральних органів управління освітою;
- представники місцевих/регіональних органів управління освітою;
- представники професійних вчительських асоціацій;
- викладачі закладів вищої освіти.

Дані дослідження ОЕСР «TALIS 2018 – Вчителі і шкільні лідери як визнані професіонали» (2018 р.) підтверджують, що саме керівник школи найчастіше проводить внутрішнє оцінювання вчителів. Дійсно, більше половини опитаних учителів (51,1%) працюють у школах, де їх оцінює директор школи щонайменше раз на рік. Для порівняння: 41,2% вчителів працюють у школах, де їхню роботу щонайменше раз на рік оцінюють інші члени керівництва школи; 26,4 % – інші вчителі та 18,6% – зовнішні експерти. Аналогічно, найменша частка вчителів (21,2%) працює в школах, де їхню роботу ніколи не оцінює директор школи. Для інших суб'єктів оцінювання ці частки коливаються від 37,2% (зовнішні експерти) до 56,3 % (інші вчителі) [13].

Оцінювання вчителів може здійснюватися за допомогою різноманітних методів та джерел інформації, таких як спостереження за роботою в класі або аналіз відповідей учнів на запитання анкетування. Використання обов'язкових *методів оцінювання* вимагається на законодавчому рівні, на противагу, необов'язковими є такі, що в нормативних документах зазначені до використання на розсуд експертів. Відповідно до законодавства більшості європейських країн, двома найпоширенішими методами проведення оцінювання вчителів є: 1) бесіда або інтерв'ю між експертом (експертами) та вчителем, 2) спостереження за його роботою в класі. Зауважимо, що бесіда або інтерв'ю є обов'язковим у 21 (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Угорщині, Литві, Люксембурзі, Хорватії, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Швеції, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) країні.

Використання спостереження за роботою вчителя у класі є обов'язковим у 22 європейських країнах (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Хорватії, Литві, Латвії, Кіпрі, Угорщині, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Португалії, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) [8, с. 121].

Самооцінювання вчителя є третім за поширеністю методом індивідуального оцінювання вчителів: 14 країн (Естонія, Литва, Латвія, Угорщина, Мальта, Польща, Румунія, Португалія, Велика Британія, Албанія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Македонія, Сербія) вважають його обов'язковим, а 6 – необов'язковим (Франція, Хорватія, Італія, Люксембург, Австрія, Чорногорія). На противагу цьому, використання інших методів, таких як аналіз результатів навчання учнів або опитування батьків та учнів для

оцінювання вчителів, набагато менше регулюється центральними органами управління освітою. Ці джерела інформації, як обов'язкові, пропонуються для оцінювання вчителів лише в декількох європейських країнах: наприклад, у Литві, Австрії, Польщі, Албанії та Сербії. У деяких країнах положення про методи оцінювання відрізняються залежно від типу процесу оцінювання.

Наприклад, у Чорногорії опитування учнів використовуються у випадку оцінювання вчителів в межах зовнішнього аудиту шкіл, але не під час внутрішнього оцінювання яке проводить директор школи або інший управлінський персонал. У деяких країнах процес оцінювання мало стандартизований або взагалі не регулюється. Наприклад, у Чехії, Естонії та Словаччині немає жодних нормативних документів, які б регулювали застосування визначених методів оцінювання вчителів, і школи мають повну автономію щодо їх добору. У Швеції опитування учнів або інші методи також можуть використовуватися як додаткові (необов'язкові) джерела інформації під час оцінювання у вигляді щорічної зустрічі/співбесіди між вчителем і директором школи з метою підвищення заробітної плати. У Сполученому Королівстві (Англія), єдиним обов'язковим методом оцінювання є співбесіда учителя з експертом, проте Департамент освіти Англії, відповідальний центральний орган управління освітою, рекомендує використовувати різноманітні методи та надає рекомендації щодо їх належного використання. У Франції процес оцінювання вчителів передбачає обов'язкове спостереження інспектора за роботою вчителя в класі, після чого проводяться окремі співбесіди вчителя з інспектором та з директором школи [8, с. 122–123].

Як бачимо, обґрунтування, добір й використання методів та інструментів оцінювання професійної діяльності вчителів є доволі серйозною проблемою, з огляду на різноманітність практичних рішень, прийнятих у європейських країнах та США. На переконання, експерта в галузі освітньої політики, Джеймса Стронга (Коледж Марії та Вільяма м. Вільямсбург, штат Вірджинія, США), використання лише спостереження за роботою вчителів у класі, як основного методу оцінювання, є спрощеним підходом і не дозволяє повною мірою оцінити їх майстерність. Дослідник наполягає, що такий мінімалістичний підхід загрожує помилками, ґрунтується на суб'єктивних враженнях, є ненадійним і несправедливим стосовно вчителів. Для того, щоб отримати точні, вірогідні дані процедура

оцінювання вимагає систематичних і цілеспрямованих зусиль щодо організації проведення. Найкращим рішенням, на його думку, є розроблення добре структурованої, науково обґрунтованої системи оціню-

вання вчителів, що включатиме комплекс інструментів документування результатів їх роботи [14]. З цією метою, Дж. Стронг запропонував об'єднати інструменти оцінювання, представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

Інструменти
для різнобічного оцінювання вчителів [14]

Інструменти оцінювання	Потенційні переваги	Потенційні перестороги
Спостереження	Особисте спостереження є переконливим інструментом оцінювання. Системні спостереження сприяють проникненню в сутність роботи вчителів і слугують відмінним каталізатором вдосконалення.	Можуть мати штучний характер і не відображати регулярний процес викладання. Трудомісткий за умови правильного виконання.
Портфоліо вчителів	Презентує безпосередні докази професійної діяльності вчителів. Уможливає для вчителів презентацію власних досягнень. Є інструментом професіоналізації вчителів. Сприяє рефлексуванню над процесом і результатами викладання.	Вчителі можуть розглядати підготовку портфоліо як додатковий вид діяльності з примусу. Портфоліо може стати або «стосом документів», або «скринькою скарбів». Експерти можуть поверхнево і побіжно переглянути портфоліо.
Відгуки учнів	Інструмент наближений до основних стейкхолдерів. Повноформатне оцінювання, що має популярність у бізнесових колах. Має потужний потенціал для професійного зростання вчителів. Педагогічні дослідження наводять докази правдивості учнівських оцінок щодо розмежування ефективних учителів та тих, які просто подобаються.	Може викликати у вчителів почуття страху, особливо щодо наміру учнів помститися з певних причин. Трудомісткий процес, що передбачає розроблення, адміністрування, занотовування та оброблення результатів дослідження. Має суттєвий суб'єктивний характер.
Навчальні досягнення учнів	Це мета викладацької роботи вчителя. Фокусування на результатах не є повноцінним процесом викладання. Педагогічні дослідження демонструють потужний вплив (негативний чи позитивний) індивідуального підходу вчителя на результати навчальних досягнень учнів. Позитивно сприймається стейкхолдерами з бізнесової та управлінської сфери.	Складно виокремити вплив вчителя на досягнення учнів. Нестача чесних і прозорих, точних вимірювань учнівських досягнень спричиняє труднощі у визначенні доданого впливу викладацької діяльності вчителів. Може мати політично заангажований характер. Вимірювання доданої вартості, попри їх потужний потенціал, все ще мають суттєві технічні недосконалості.

Як видно з таблиці, експерти з багаторічним досвідом проведення оцінювання професійної діяльності вчителів до найбільш дієвих інструментів експертизи відносять спостереження, вивчення особистого портфоліо вчителя, опитування учнів та аналіз результатів учнівських досягнень. Такий добір інструментів, на нашу думку, уможливає збір різнорівневих даних, що ґрунтуються на об'єктивних і суб'єктивних судженнях та забезпечують певний рівень достовірності оцінювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи здійснене дослідження можемо представити короткі висновки, *по-перше*: під оцінюванням вчителів розуміють оцінювання кожного вчителя

окремо з метою винесення судження про його роботу та результативність; оцінювання передбачає аналіз роботи в класі, оцінку внеску вчителя в досягнення більш широких цілей діяльності школи, в якій він працює; *по-друге*: зазвичай, оцінювання проводиться окремо від інших процесів забезпечення якості, таких як шкільний аудит/інституційна акредитація, хоча воно може відбуватися і як частина цих процедур; *по-третє*: цілі оцінювання вчителів суттєво відрізняються в різних країнах: від стимулювання вдосконалення практики викладання й забезпечення підзвітності вчителів та дотримання стандартів до підвищення на посаді та збільшення фінансо-

вої винагороди; *по-четверте*: суб'єкти, що беруть участь у цьому процесі, та методи оцінювання значно відрізняються в різних освітніх системах, так само як і наслідки для вчителів; *по-п'яте*: як правило, оцінювання вчителів-початківців проводиться після завершення педагогічної інтернатури, також окрема процедура оцінювання розроблена для досвідчених вчителів, які працюють упродовж декількох років; *по-шосте*: в експертному середовищі зарубіжних країн триває відкрита дискусія щодо добору ефективних методів та інструментів оцінювання вчителів, які б гарантували проведення неупередженої і всеохоплюючої експертизи професійної майстерності педагогічних працівників.

Урахування конструктивних ідей позитивного зарубіжного досвіду дозволить вітчизняній системі шкільної і педагогічної освіти здійснити переосмислення чинної практики атестації та сертифікації вчителів на національному та інституційному рівні задля: уточнення цілей оцінювання відповідно до цілей розвитку національної освіти; усунення протиріччя між функціями, які виконує процедура оцінювання в межах професійного розвитку та підзвітності вчителів; формування цілісної та гармонійної системи оцінювання; запровадження обов'язкової педагогічної інтернатури для вчителів-початківців; встановлення регулярного формувального оцінювання вчителів, насамперед методом самооцінювання й внутрішнього експертного оцінювання (залучення вчителів до експертизи з подальшим нематеріальним заохоченням як додатковим інструментом); поєднання різних інструментів і джерел збору даних, зокрема уникнення недостовірного використання даних про успішність учнів; формування і розвитку високої кваліфікації експертів-оцінювачів, шляхом побудови централізованої системи оцінювання; визначення впливу результатів оцінювання професійної діяльності вчителів на розвиток школи; забезпечення зворотного зв'язку із закладами фахової передвищої і вищої педагогічної освіти; визначення впливу результатів оцінювання на подальшу кар'єру вчителя, в тому числі і реагування на невідповідність учителя займаній посаді (категорії).

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>
4. Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>
5. Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. Overview of Teacher Evaluation. Oakland, CA: The Wing Institute, 2018. URL: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
6. Marzano R., Frontier T., & Livingston D. Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD, 2011. 185 p. ISBN 978-1-4166-1155-4
7. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 2012. № 93(6). P. 8–15.
8. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., et al., Teachers in Europe: careers, development and well-being, Birch, P. (ed.). Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
9. European Council. Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. 9.6.2020. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG
10. Sawchuk S. Teacher Evaluation: An issue overview. *Education Week*, 2015. September 3. URL: <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>
11. Weisberg D., Sexton S., Mulhern J., Keeling D. The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. The New Teacher Project: Madison, Wisconsin, 2009. 48 p.
12. Doherty K. M., Jacobs S. State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice. National Council on Teacher Quality: Washington, DC, 2013. 102 p.
13. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2020.
14. Stronge J.H. What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis, 2012. November 15. URL: <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>

References

1. On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
2. On complete general secondary education: The Law of Ukraine of 16.01.2020 No 463-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr.].
3. Regulations on the Certification of Teachers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 27, 2018 No 1190. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
4. Regulations on the certification of pedagogical workers: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 09, 2022, No. 805, regis-

- tered with the Ministry of Justice of Ukraine on December 21, 2022. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv> [in Ukr.].
5. Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). Overview of Teacher Evaluation. Oakland, CA: The Wing Institute. Retrieved from <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
 6. Marzano, R., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD. 185 p. ISBN 978-1-4166-1155-4.
 7. Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 93 (6). 8 -15.
 8. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., et al. (2021). Teachers in Europe : careers, development and well-being, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
 9. European Council. (2020). Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG
 10. Sawchuk, S. (2015, September 3). Teacher Evaluation: An issue overview. *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>
 11. Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling D. (2009). The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. The New Teacher Project: Madison, Wisconsin. 48 p.
 12. Doherty, K. M., & Jacobs, S. (2013). State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice. National Council on Teacher Quality: Washington, DC. 102 p.
 13. OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing.
 14. Stronge, J.H. (2012). What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis. (2012, November 15). Retrieved from <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>

AVSHENIUK Nataliia

Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Head of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL PERFORMANCE: INTERNATIONAL CONTEXT, UKRAINIAN INITIATIVES

Summary. *Over the past few years, the issue of evaluation the professional performance of secondary school teachers has become quite acute in Ukraine due to the reform of the system of ensuring and monitoring the quality of school education. The expansion of scientific and expert debate will be facilitated by a critical reflection on foreign experience in the formation and implementation of educational policy, modernization of approaches to professional recognition and development of highly qualified teachers. Foremost, this will allow not only to identify innovative practices that can be successfully adapted in the national education system, but also to assess their advantages and disadvantages; to understand what problems have been overcome by countries in their efforts to improve the quality of national systems of teacher and school education; to help avoid mistakes and ensure more effective work of all stakeholders at the national, regional and local levels.*

The purpose of the article is to identify effective approaches to teachers' performance evaluation based on the results of a comparative analysis of the experience of European countries in regulating and conducting an expertise of teachers' activities as a mechanism for ensuring the quality of school education. Based on the method of integrated analysis of scientific, educational and methodological literature, it was found that evaluation of teachers' professional performance has been studied in many aspects over the past few decades. However, the problem of measuring the quality of teachers' performance in the comparative aspect, and the justification for the

selection of effective methods of internal and external evaluation remains insufficiently studied in the national scientific and normative discourse.

The article presents the results of a comparative pedagogical analysis of approaches to evaluation the teachers' professional performance. Based on the study of multinational reports of the European Commission and the Organization for Economic Cooperation and Development, the conceptual foundations, organizational and content practices of various types of teacher evaluation in European countries and the USA are analysed. The essence, purpose and objectives of the evaluation, as well as the powers of educational authorities at various levels in this process are emphasized. The study of the legislative support at the national level allowed to establish the frequency of application of the evaluation procedure, selection and functions of external and internal evaluation experts. The methods and consequences of teachers' evaluation at the institutional and personal levels are revealed, taking into account the national characteristics of educational management.

Keywords: *evaluation, attestation, certification of teachers; internal and external evaluation experts; evaluation methods; formative and summative evaluation; teachers' professional performance; education quality assurance.*

Одержано редакцією 19.03.2023
Прийнято до публікації 28.03.2023