

УДК 371.261:331.102.24:371.1(100:73)

Л.М. Гриневич
м. Київ, Україна

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Моніторинг в освіті є необхідною передумовою для усвідомленого прийняття управлінських рішень з метою покращення якості роботи кожного навчального закладу і системи освіти в цілому. Тому у країнах, що за висновками міжнародних порівняльних досліджень, мають найвищі освітні результати, приділяють значну увагу розвитку систем оцінювання і моніторингу якості освіти. В Україні ця система перебуває тільки на стадії становлення, не зважаючи на прийняті вже нормативні документи [1]. Це свідчить про необхідність аналізу зарубіжного досвіду оцінювання якості освіти з метою проектування прогресивної вітчизняної моделі.

Вивченню проблем моніторингу якості освіти присвятили свої дослідження вітчизняні науковці І. Булах, О. Байназарова, О. Ляшенко, І. Лікарчук, В. Лунячек, О. Локшина, Т. Лукіна, С. Раков, Т. Хлебнікова та ін. У їхніх працях висвітлено історичні аспекти розвитку оцінювання якості освіти, визначено об'єкти освітнього моніторингу, його види, рівні, функції, розглянуто приклади вітчизняного та зарубіжного досвіду і запропоновано принципи побудови системи моніторингу якості загальної середньої освіти на різних рівнях управління.

Аналіз стану проблеми оцінювання та моніторингу якості освіти у світі вивчали зарубіжні дослідники, зокрема: В. Болотов, С. Главз, М. Зельман, Ф. Ківз, Г. Ковальова, О. Майоров, Т. Невілл, М. Поташнік, А. Тайджман, С. Томас, Л. Шепард, Д. Шірі та ін. На основі вивчення зарубіжного досвіду ми виділили спільні основи побудови національних систем моніторингу і оцінювання якості освіти [2]. До них належить цілісність системи, що передбачає збір інформації з різних джерел даних за допомогою відповідних форм проведення моніторингу, серед яких оцінювання суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, важливою складовою моніторингу якості освіти є оцінювання професійної діяльності вчителя. У даному дослідженні ми проаналізували досвід країн Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) та зокрема, досвід США щодо оцінювання праці вчителів та його вплив на покращання якості навчання.

Зазначена проблема не є новою, проте і досі вважається однією із найважливіших і суперечливих одночасно, оскільки, з одного боку, має великий вплив на навчальний процес, а, з другого, часто породжує конфлікти сторін цього процесу [3, с. 5]. Останнім часом окремі країни ОЕСР, США у тому числі, демонструють зростаючий інтерес до розробки системи оцінювання вчителя як складової формування його професійної компетентності та шкільної політики в цілому.

Існуючі схеми оцінювання професійної діяльності вчителя мають різноманітні форми, вони значно різняться рамками, методами, критеріями, стандартами та інструментарієм збору даних стосовно діяльності вчителя. Оцінювання вчителя у країнах ОЕСР різняться процедурами його проведення і часто відмінності полягають у масштабі оцінювання, частоті проведення, визначенні відповідальних, розробці критеріїв, способах збору інформації для цього процесу, впливові результатів на навчальний процес та становище вчителя, оцінку і діяльність навчального закладу тощо. В одних країнах оцінювання обов'язково застосовується до усіх вчителів, в інших – лише до працівників державних шкіл, або до окремих категорій з метою заохочення чи звільнення; є країни, де оцінювання вчителя проводиться кожного року, тоді як в інших – лише раз у кілька років; рідше критерії оцінювання розробляються на державному рівні, частіше – у межах однієї країни для регіонів з урахуванням їхніх відмінностей, а тому критерії оцінювання, як правило, неоднакові для різних регіонів країни; якщо в одних країнах характеристики вчителя та його обов'язки чітко визначено для кожного

кар'єрного етапу, то в інших немає чіткого розуміння щодо вмінь вчителя-початківця чи досвідченого фахівця.

Оцінювання роботи вчителя переслідує дві основні цілі, а саме: сприяти покращанню процесу навчання учнів та шукати шляхи професійного зростання вчителя. При цьому, застосовують два типи оцінювання: підсумкове та формувальне.

Здійснення *підсумкового оцінювання* – найбільш очевидний та визнаний спосіб оцінити вчителя. Воно включає результати екзаменів, за допомогою яких перевіряють знання вчителя і рівень його професійної підготовки, здібності та професійну відповідність, і є основою для визнання роботи вчителя. Крім інформаційної мети, результати підсумкового оцінювання дозволяють зробити важливі висновки стосовно самого вчителя. Оцінювання вчителів за певними критеріями дає можливість прийняти правильне рішення при прийомі на роботу, або, в окремих випадках, знайти аргументи впливу на неефективних вчителів.

Підсумкове оцінювання діяльності вчителя можна використовувати і для визнання та нагородження вчительської праці, що, в свою чергу, відіграє важливу роль для утримання ефективних учителів у школах а, також, для надання професії вчителя привабливості під час кар'єрного вибору. Так, наприклад, Національна рада з професійних стандартів викладання США (the US National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)) розробила точні стандарти, що лягли в основу національної добровільної системи сертифікування вчителів. За допомогою цієї системи з часу її заснування у 1987 році діяльність понад 64 тисяч американських вчителів відзначено як успішну та визначну.

Таким чином, підсумкове оцінювання вчителя, по-перше, відповідає потребам такого викладання, що спрямоване на ріст досягнень учня, а по-друге, дає можливості для соціального визнання вмінь вчителя і його відданості роботі.

Окрім визначення відповідальності та визнання, оцінювання вчителя проводиться з метою покращання його практичної діяльності. *Формувальне оцінювання* належить до якісного оцінювання практичної діяльності вчителя, метою якого є виявити сильні та слабкі сторони, створити умови для його адекватного професійного розвитку. На противагу підсумковому оцінюванню, метою якого є зробити висновок щодо діяльності вчителя (*assessment of teaching*, оцінювання викладання), роль формувального оцінювання полягає в тому, щоб знайти шляхи вдосконалення існуючої практики (*assessment for teaching*, оцінювання *заради* викладання).

Формувальне оцінювання – це процес, за допомогою якого вчителю надається конструктивна допомога в плані вдосконалення його практичної діяльності. Як зазначає С. Деніелсон [3], учителі, обговорюючи різні компоненти та елементи викладання і порівнюючи свої практики, виробляють нові техніки та запозичують нові стратегії від колег.

Результати формувального оцінювання дозволяють школам адаптувати програми з професійного розвитку вчителів до потреб останніх відповідно до їхніх навчальних цілей. Враховуючи сильні сторони ефективних учителів за результатами формувального оцінювання, школи розробляють такі програми професійного розвитку, які зосереджені на слабких сторонах вчителів. До прикладу, у Фінляндії директор школи відповідає за втілення тих заходів, що покращують процес викладання, відповідно, у більшості фінських шкіл існує система, що передбачає обговорення виконання вчителями своїх індивідуальних цілей, поставлених попереднього року, а, також аналіз цілей, що визначаються на наступний рік

Більше того, інституції, відповідальні за освіту вчителя, можуть також використати інформацію, яка надається формувальним оцінюванням, для підвищення його кваліфікації. Саме так діє система «Performance Assessment for California Teachers (ПАСТ)» (Оцінювання діяльності для каліфорнійських учителів). На думку Р. Печевана та Р. Чанга, ця система є «могутнім знаряддям навчання вчителя та і вдосконалення програми». Вони, також, додають, що дана система запровадила багато професійних діалогів «про те, що означає ефективне викладання, і що випускники повинні знати та вміти виконувати», а це, у свою чергу, привело до перегляду питання підготовки кандидатів на викладання [6].

Підсумковий та формувальний аспекти оцінювання діяльності вчителя часто є суперечливими, проте не обов'язково несумісними. На практиці у США рідко використовується чиста форма тієї чи іншої моделі оцінювання діяльності вчителя, як правило, вони поєднуються, виходячи з різних цілей та методологій.

Для здійснення справедливого й достовірного оцінювання необхідно чітко визначити компетенції та обов'язки вчителя. У США великий вклад у цьому напрямі було зроблено С. Деніельсоном [3], який запропонував, так звані, «Рамки викладання» для вчителів-початківців та структуру вдосконалення для досвідчених професіоналів. Обов'язки вчителя було згруповано за чотирма основними напрямками діяльності, які, у свою чергу, складаються з певних компонентів, а саме:

- Планування та підготовка: володіння змістом певного навчального предмета та педагогікою, сприйняття та розуміння учнів, вміння визначити цілі навчання, планування послідовного навчання, вміння оцінювати учнів;

- Класне середовище: створення середовища на засадах поваги та взаєморозуміння, дотримання культури навчання, управління навчальним процесом у класі, керування поведінкою учнів та організацією фізичного простору;

- Навчання: чіткий та точний стиль викладання, використання техніки запитань та дискусії, залучення учнів до навчання, забезпечення зворотного зв'язку з учнями через гнучкість та чуйність вчителя;

- Професійні обов'язки: зосередження на навчанні, ведення чітких записів, спілкування з родинами, вклад у розвиток школи і району, професійний ріст, демонстрування професіоналізму.

Кожен із названих компонентів складається із кількох елементів, які підлягають оцінюванню. Наприклад, сприйняття та розуміння учнів вчителем включає такі елементи, як: володіння характеристиками вікових груп, вміння використовувати різні підходи до навчання тощо. Кожен елемент компонента узгоджується з чотирма рівнями діяльності, як от: «незадовільний», «базовий», «досконалий», «відмінний».

С. Деніельсон наголошує, що рівні діяльності особливо важливі для інспектування та оцінювання, проте можуть використовуватися для само оцінювання чи надання методичної допомоги, для ініціювання професійного обговорення, визначення напрямів подальшого розвитку. Таким чином, «Рамки викладання» служать цілям як підсумкового, так і формувального оцінювання.

Численні системи оцінювання діяльності вчителя у США визначають перелік критеріїв на основі «Рамок викладання» С. Деніельсона. Наприклад, серед восьми стандартів штату Айова, що включають 42 критерії, наступні шість також майже відповідають «Рамкам» С. Деніельсона, тобто: компетентність у контексті знання предмета, компетентність у плануванні та підготовці до викладання, методи викладання та оцінювання навчання учнів, компетентність управління класом, здатність до професійного зростання та виконання професійних обов'язків; тоді як інші два різняться, а саме: стратегії викладання, що спрямовані на задоволення численних навчальних інтересів у процесі навчання та демонстрування вчителем здатності посилити академічну діяльність, тобто довести свою роль у процесі навчання учням, батькам та вчительському колективу.

Якщо у питанні визначення критеріїв знайдено консенсус, то стосовно способів збору інформації його немає, а саме їхній вибір відіграє значну роль у процесі створення та впровадження систем оцінювання вчителя. До найпоширеніших способів належать: *спостереження у класі, інтерв'ювання вчителя, портфоліо вчителя, досягнення учнів, тестування вчителів, опитування* [8]. У поєднанні з оцінкою особи, яка здійснює оцінювання, матеріали, подані вчителем, можуть бути використані з підсумковою метою.

Батьки, як правило, відіграють у процесі оцінювання діяльності вчителя непряму роль і лише тоді, коли про їхні нарікання або, навпаки, підтримку того чи іншого вчителя йдеться у звіті директора школи. Загалом, оцінка вчителя батьками стосується більше його особистих

якостей, ніж фахових, як от: «людське ставлення до учнів, ефективна співпраця з батьками, підтримка учня у навчанні» тощо.

Серед осіб, що здійснюють оцінювання діяльності вчителя, дуже рідко є учні, оскільки, як зазначають К. Петерсон та інші автори, вони не здатні оцінити якісний рівень вчителя як учасники навчального процесу, який не можуть ані змінити, ані вплинути на нього [7].

Використання досягнень учня в оцінюванні діяльності вчителя є привабливим засобом визначення рівня навчального процесу, оскільки основна мета останнього – його вдосконалення. З огляду на цей факт, у багатьох дослідженнях вчені використовують досягнення учня, що визначаються результатами стандартних тестів, для оцінювання вчителя. Прихильники такого підходу називають його перспективним з двох причин: він переносить дискусію про якість діяльності вчителя у площину навчання учня і запроваджує кількісний, а, отже, об'єктивний і справедливий, спосіб вимірювання вчительської діяльності. Таким чином, розвиток моделей «доданої вартості» представляє значний прогрес, порівняно з методами, що ґрунтуються на абсолютному співвідношенні учнів, досягнення яких відповідають певному рівню. Моделі «доданої освітньої вартості» дозволяють контролювати кількість балів, отриманих учнем на попередньому тесті, а тому за їх допомогою можна визначити вклад окремого вчителя у досягнення учня.

Противники описаного вище підходу вважають, що існуючі моделі «доданої освітньої вартості» не можуть справедливо оцінити ефективність окремого вчителя, оскільки у них використовується не повна інформація і статистичні обмеження полягають, перш за все, у тому, що учні рідко здають річні стандартні тести. Іншими вагомими аргументами «проти» є неврахована підтримка сім'ї, відвідування учня, клімат та відносини у класі, шкільна політика, наявність відповідних навчальних матеріалів, термін, протягом якого працює з учнями учитель, – усе це значно впливає на тестові результати учня [8]. Необхідно, також, враховувати теоретичні обмеження. По-перше, статистичне співвідношення не обов'язково вказує на той факт, що рівень знань учня – це результат доброго викладання. По-друге, стандартні тести, що використовуються для диференціації знань учнів, не створюються з метою оцінювання діяльності вчителя. По-третє, використання результатів тестів учнів у процесі оцінювання вчителя може стати причиною несподіваних викривлень та обмежень у поведінці вчителя і спрямувати його зусилля лише на досягнення учнями доброго результату на стандартному тесті, тобто зосередитися на тих темах, що входять до тесту, тим самим звужуючи навчальну програму до базових навиків, які перевіряються тестом; чи працювати лише з учнями, які найбільш наближені до прохідного бала, одночасно нехтуючи запитамі окремих невстигаючих або ж успішних учнів; чи, найгірше, спровокувати випадки фальсифікації на тестах зі сторони вчителя. Такий підхід, на думку вчених, може привести до перекладання відповідальності за навчання в цілому на плечі вчителів, тоді як організація успішного навчання – це спільна відповідальність урядовців, школи і вчителів.

Вибір методів оцінювання ускладнюється ще більше через наявність відмінностей у поглядах та інтересах учасників процесу. Відносна важливість підсумкового та формувального оцінювання є особливо суперечлива. З однієї сторони, політики та батьки схильні оцінювати якість та відповідність професійної діяльності вчителя, наголошуючи на тому, що загальноосвітні школи є публічними інституціями, які підтримуються платниками податків, а тому громадськість зацікавлена у якості викладання. Власне через систему оцінювання діяльності вчителя та своїх представників у ній, а, також, через місцеві ради з освіти та адміністрацію члени суспільства забезпечують якість викладання. Батьки, таким чином, довіривши освіту своєї дитини загальноосвітнім школам, мають право сподіватися на певний гарантований рівень діяльності. З іншої сторони, вчителі та їхні профспілки очікують вияви соціального визнання своєї роботи та можливості для професійного росту за допомогою розвитку формувальної системи оцінювання вчителя.

Цікаво, що на користь оцінювання професійної діяльності вчителя висловлюються Американська федерація вчителів (the American Federation of Teachers) і Національна асоціація освіти (the National Education Association), дві найбільші профспілки американських

учителів. Вони підтримують Сертифікат Національної Ради з Професійних Стандартів Викладання США (the US National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) як «випробований спосіб посилювати навички, знання, професіоналізм і визнання вчителів. Однак, як зазначалося раніше, оцінювання NBPTS є добровільною справою вчителя, який прагне перевірити свою роботу відповідно до найвищих стандартів і не має ніяких негативних наслідків. Проте реакція профспілки мала би бути іншою при обов'язковому оцінюванні усіх вчителів, незалежно від їхнього рівня та якості, або тоді, коли наслідком оцінювання стануть звільнення або його загроза.

Незважаючи на існуючі проблеми необхідно, все ж, вкладати час та ресурси у створення та впровадження прийнятної системи оцінювання професійної діяльності вчителя.

В Україні підсумкове оцінювання професійної діяльності вчителів відбувається під час проведення атестації, яка потребує значного удосконалення щодо форм її проведення. Поряд із цим не існує незалежної системи кваліфікаційних екзаменів для вчителя. Формувальне оцінювання відбувається фрагментарно і залежить виключно від культури навчального закладу та діяльності його адміністрації. При цьому планове підвищення кваліфікації вчителів на базі інститутів післядипломної освіти, як правило, не враховує індивідуальні запити вчителів та виявлені під час формувального оцінювання проблеми у викладанні. Все це ще раз підтверджує необхідність удосконалення методів, критеріїв, форм і систематичності оцінювання професійної діяльності вчителя як провідного співтворця якості освіти в країні.

Однак що є особливо важливим, найкраще спроектоване оцінювання буде працювати в тому випадку, якщо вчитель матиме визнання в суспільстві, належний соціальний статус, мотивацію до удосконалення та засоби для цього.

Література:

1. Гриневич Л. Моніторинг якості освіти на національному рівні: досвід США / Л. М. Гриневич // Збірник наукових праць № 23. «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» - Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 17-19 травня 2010 р. – с. 165-175.
2. Гриневич Л. Основи побудови національних систем моніторингу якості освіти / Л.М. Гриневич // Педагогіка і психологія: вісник НАПН України. – 2011. – № 2 (71). – С.80 – 89.
3. Danielson, C. New Trends in Teacher Evaluation / Danielson, C. // Educational Leadership. – 2001. – Vol. 58, No. 5, pp 12-15.
4. Darling, L. Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers / Darling, L. // Teaching and Teacher Education. – 2001. – Vol. 17, pp 107-121.
5. Marshall, K. It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation / Marshall, K. // Phi Delta Kappan – 2005. – Vol. 86, No. 10, pp 727-735.
6. Pecheone, R. and Chung, R. Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT) / Pecheone, R. and Chung, R. // Journal of Teacher Education – 2006. – Vol. 57, No. 1, pp 22-36.
7. Peterson, K.; Wahlquist, C. and Bone, K. Student Surveys for Teacher Evaluation», / Peterson, K.; Wahlquist, C. and Bone, K. //Journal of Personnel Evaluation in Education, – 2000. –Vol. 14, No. 2, pp 135-153.
8. Weingarten, R. Using Student Test Scores to Evaluate Teachers: Common Sense or Nonsense?», United Federation of Teachers – 2007. URL: http://www.uft.org/news/randi/ny_times/UFT_WMM_Mar07_v32.pdf

Розглянуто зарубіжні підходи до оцінювання професійної діяльності вчителя та його роль у системі моніторингу якості освіти. Зокрема, проаналізовано підсумкове та формувальне оцінювання, їх цілі та методи. Представлено критерії та способи збору інформації для оцінювання. Зазначено особливості використання результатів навчання учнів для оцінювання вчителів.

Ключеві слова: система моніторингу якості освіти, форми моніторингу, підсумкове і формувальне оцінювання вчителя, додана освітня вартість.

Рассмотрены международные подходы к оценке профессиональной деятельности учителя и ее роль в системе мониторинга качества образования. В частности, проанализированы итоговое и формирующее оценивание, их цели и методы. Представлены критерии и способы сбора информации для оценивания. Указаны особенности использования результатов обучения учащихся для оценки учителей.

Ключевые слова: система мониторинга качества образования, формы мониторинга, итоговое и формирующее оценивание учителя, добавленная образовательная стоимость.

Observed international approaches to the evaluation of teacher professional activity and its role in monitoring the quality of education. In particular, summative and formative evaluation, their goals and methods are analyzed. Presented criteria and methods of data collection for evaluation. Determined using of the learning outcomes of students to evaluate teachers.

Keywords: *monitoring the quality of education, forms of monitoring, summative and formative evaluation of teachers, added educational value.*